

Eric Petrini

Das Suchen nach Sprache

Dimensionen der Sprachbildung
und ihre Bedeutung für den religions-
pädagogischen Bildungsprozess

Religionspädagogik innovativ

Kohlhammer

Kohlhammer

Religionspädagogik innovativ

Herausgegeben von

Rita Burrichter

Bernhard Grümme

Hanna Roose

Britta Konz

Hans Mendl

Karin Peter

Manfred Pirner

Thomas Schlag

Band 65

Eric Petrini

Das Suchen nach Sprache

Dimensionen der Sprachbildung und ihre
Bedeutung für den religionspädagogischen
Bildungsprozess

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2026

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Heßbrühlstraße 69, 70565 Stuttgart
produktsicherheit@kohlhammer.de

Print:

ISBN 978-3-17-046503-9

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-046504-6

epub: ISBN 978-3-17-046505-3

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Frühjahrssemester 2024 von der Theologischen Hochschule Chur (Schweiz) als Dissertationsschrift angenommen. Für die Drucklegung wurden die weiterführenden Anregungen der Gutachter und der Hochschulkonferenz eingearbeitet. Die Literaturverarbeitung wurde im Sommer 2024 abgeschlossen. Später erschienene Werke und Artikel konnten nicht mehr berücksichtigt werden.

Mein Dank richtet sich in besonderer Weise an den Moderator der vorliegenden Arbeit, Prof. Dr. Christian Cebulj, der mich als ›Doktorvater‹ kollegial und freundschaftlich gefordert und auch gefördert hat. Ich danke ihm für all die Gespräche, die Entwicklungsmöglichkeiten und Wege, die er mich gehen liess, für alle Literaturhinweise und die Tagungen, an denen ich teilnehmen durfte. Ich danke ihm auch für die Geduld, die ich durch meine krankheitsbedingten Ausfälle einforderte.

Dem Zweitgutachter Prof. Dr. Christian Höger von der Theologischen Fakultät der Universität Luzern möchte ich danken für die Begleitung, die Gespräche, die Kolloquien und die weiterführenden Impulse. Beiden danke ich für die Übernahme der Gutachten im Promotionsverfahren.

Ich konnte meine Promotion im Rahmen eines Kooperationsprojekts mit der Pädagogischen Hochschule Graubünden anfertigen. Mein Dank gilt dem früheren Rektor Dr. Gian-Paolo Curcio, seinem Nachfolger Dr. Reto Givel-Bernhard, Dr. Manfred Gross, Dr. Leci Flepp und Prof. Dr. Vincenzo Todisco vom Fachbereich Mehrsprachigkeit der PHGR, die das Projekt mit ihren Impulsen begleitet haben.

Für das vorliegende Dissertationsprojekt konnte ein Schulhaus der Stadtschule Chur als Kooperationspartner gewonnen werden. Ich bedanke mich beim Klassenlehrer und bei der Schulleitung, denen ich sehr verbunden bin, die hier aus datenschutzrechtlichen Gründen aber nicht namentlich erwähnt werden. Ebenso möchte ich mich bei den Schülerinnen und Schülern, die mich bei der Umsetzung des Forschungsprojektes so liebenswert empfangen haben, herzlich bedanken.

Ich möchte mich auch beim ganzen Hochschulkollegium, den Dozierenden und Lehrbeauftragten der Theologischen Hochschule Chur sowie dem gesamten Hauspersonal für die kollegiale Zusammenarbeit und jede Form der Unterstützung bedanken.

Mein Dank gilt nicht zuletzt dem Leiter des Kohlhammer-Verlags, Dr. Sebastian Weigert sowie den Herausgebenden der Reihe ›Religionspädagogik innovativ‹, Prof. Dr. Rita Burrichter, Prof. Dr. Bernhard Grümme, Prof. Dr. Britta Konz, Prof. Dr. Hans Mendl, Prof. Dr. Manfred L. Pirner und Prof. Dr. Thomas Schlag für die Aufnahme meiner Arbeit in der Reihe ›Religionspädagogik innovativ‹. Ein herzlicher Dank gilt Frau Andrea Häuser für die sorgfältige Betreuung von Seiten des Verlags.

Schliesslich danke ich allen Weggefährten für die freundschaftliche kollegiale Verbundenheit, für die endlosen Gespräche und den immer spannenden Austausch von Gedanken und Impulsen.

Chur, im Januar 2026

Eric Petrini

Inhalt

Vorwort	5
I EINLEITUNG	
1 Kontext und Ziele	15
1.1 Ausgangslage	16
1.2 Religion und Sprache	18
1.3 Religiöse Sprache und Pluralität	22
1.4 Aufbau und Zielsetzung	24
II GRUNDLAGEN	
2 Sprache ohne Sehen und Hören: Psychomotorische Dimensionen der Sprache	29
2.1 Der Mann, der mit den Ohren sieht: Stevie Wonder	29
2.2 Die Frau, die spürt, was andere hören: Mandy Harvey	30
2.3 Die taubblinde Frau, die sich Sprache ertastet: Helen Keller	32
2.3.1 Entdeckung der Sprache	32
2.3.2 Entdeckung der Bedeutung	33
2.3.3 Entdeckung des Bewusstseins	35
2.3.4 Entdeckung der Sinnhaftigkeit	35
2.3.5 Entdeckung der eigenen Religiosität	36
2.4 Die Lehrerin, die mit den Händen spricht: Anne Sullivans Methode ...	38
2.5 Ertrag: Sprache als körperorientiertes Ereignis	39
3 Vom Laut zur Bedeutung: Entwicklungspsychologische Dimensionen von Sprache	41
3.1 Vom Wort zur Erkenntnis	41
3.2 Der Erwerb der Erstsprache	42
3.3 Der Erwerb der Zweitsprache	45
3.4 Erklärungskonzepte des Spracherwerbs	48
3.5 Anreize zur Förderung des Spracherwerbs	51
3.6 Ertrag: Spracherwerb als ganzheitliches Konzept	52

4	Das Wesen der Sprache: Philosophische Dimensionen von Sprache	54
4.1	Sprache bei Aristoteles	55
4.2	Sprache bei Augustinus	57
4.3	Sprache bei Ferdinand de Saussure	60
4.4	Sprache bei Ludwig Wittgenstein.	62
4.4.1	Spracherwerb als Abrichtung im Sprachspiel	62
4.4.2	Sprachspiel als Schachspiel	65
4.4.3	Die Ungewissheit des Sprachspiels	67
4.4.4	Konventionen im Sprachspiel	69
4.4.5	Sprache als Gebrauchssprache.	70
4.5	Sprache bei John L. Austin / John R. Searle	72
4.5.1	Sprechakttheorie nach Searle	74
4.5.2	Klassifizierung der Sprechakte	75
4.5.3	Regeln für das Gelingen eines Sprechakts	77
4.6	Ertrag: Das Haus der Sprache lässt sich nicht verlassen	80
5	Der Mensch als Hörer des Wortes: Theologische Dimensionen von Sprache	82
5.1	Der Glaube kommt vom Hören	82
5.2	Der Mensch als »Hörer des Wortes«	87
5.3	Sprache und transzendente Erfahrung.	91
5.4	Ertrag: Der Mensch als Hörer der Selbstmitteilung Gottes	94
6	Fremdsprache Religion: Religiöse Dimensionen von Sprache	95
6.1	Religion und Sprache	97
6.2	Religiöse Erfahrung als Basis sprachlichen Ausdrucks.	100
6.3	Religion und Sprache nach der linguistischen Wende	101
6.4	Die Krise der religiösen Sprache.	104
6.5	Sprechakte im religiösen Kontext	107
6.6	Ertrag: Die Fremdsprache Religion erschliessen	112
7	Vom Unsagbaren sprechen: Religionsdidaktische Dimensionen von Sprache	113
7.1	Religionsunterricht ist Sprachunterricht	114
7.2	Perspektiven der religiösen Sprachbildung.	116
7.3	Sprachsensibler Religionsunterricht.	118
7.4	Sprache und Elementarisierung.	121
7.5	Hermeneutische Kompetenz im Religionsunterricht	123
7.6	Sprache im performativen Religionsunterricht	124
7.7	Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht	125
7.8	Erzählungen im Religionsunterricht.	128
7.9	Sprache in der Symboldidaktik	130
7.10	Sprache in der körperorientierten Religionsdidaktik.	132
7.11	Sprache in der Didaktik des Perspektivenwechsels	135
7.12	Ertrag: Didaktische Wege zur religiösen Sprachbildung	138

III KOMPETENZEN

8	Sprachförderung im Unterricht: Bildungsrelevante Dimensionen von Sprache	143
8.1	Sprachförderung in kompetenzorientierten Lehrplänen	143
8.2	Sprachförderung im Lehrplan 21	145
8.2.1	Sprachsensibilität im Lehrplan 21	147
8.2.2	Zielsetzungen im Fachbereich ERG	149
8.2.3	Kompetenzentwicklung im ERG-Unterricht	151
8.3	Ertrag: Sprach- und Fachkompetenzen im ERG-Unterricht	154
9	Sprache im Kanton Graubünden: Bildungspolitische Dimensionen von Sprache	156
9.1	Schulsprachen im Kanton Graubünden	156
9.2	Mehrsprachigkeit als Basis schulischer Sprachförderung	157
9.3	Sprachförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit	158
9.4	Ertrag: ERG in Graubünden	160
10	Zwischenfazit: Sprache als Schlüssel zur Welt	161

IV KONKRETIONEN

11	Sprache und Fach verknüpfen: Sprachbewusste Dimensionen der Sprachsensibilität	169
11.1	Definition der Sprachsensibilität	169
11.1.1	Alltagssprache	170
11.1.2	Bildungssprache	171
11.1.3	Fachsprache	173
11.2	Didaktik der Sprachsensibilität	175
11.2.1	Schul- und Unterrichtssprache	176
11.2.2	Darstellungs- und Symbolisierungsformen	176
11.2.3	Der didaktische Schlüssel	177
11.2.4	Sprachhürden	179
11.2.5	Strategien zur Umsetzung der kalkulierten Herausforderung ..	181
11.2.6	Massnahmen zur Erweiterung des Sprachschatzes	182
11.2.7	Kategorien der Sprachhandlung	185
11.2.8	Die drei Grundausrichtungen von Sprachhandlungen	186
11.3	Methodik der Sprachsensibilität	187
11.3.1	Sprachbad	187
11.3.2	Lehr-Lern-Prozess	188
11.3.3	Gestaltungs- und Steuerungsinstrumente	189
11.3.4	Scaffolding	190
11.3.5	Lehr- und Lernmaterialien	192
11.3.6	Unterrichtsplanung	195

11.4	Methoden und Strategien zur Sprachförderung im Fachunterricht	199
11.4.1	Sprachsensible Methoden	201
11.4.2	Lesestrategien	205
11.4.3	Schreibstrategien	207
11.4.4	Sprachübungen	209
11.4.5	Gespräche im sprachsensiblen Unterricht	210
11.5	Ertrag: Sprachsensibler Unterricht als Lernchance	213
12	Das Konzept des doppelten Perspektivenwechsels im sprachsensiblen Unterricht	214
13	Forschungskonzept und Forschungsdesign	221
13.1	Forschungsziele und Forschungsfrage	221
13.2	Forschungsdesign	223
13.3	Forschungsmethoden	225
13.3.1	Videographie	225
13.3.2	Transkription	226
13.3.3	Wissenschaftliche Beobachtung	228
13.3.4	Genuine Dokumentenanalyse	231
14	Datenerhebung	235
14.1	Sampling und Zugang zum Feld	235
14.2	Lektionsreihe	236
14.3	Verwendete Unterrichtsmaterialien	245
14.4	Transkription der Videographie	246
14.5	Strukturierung der teilnehmenden Beobachtung	248
14.6	Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse	249
15	Datenauswertung	254
15.1	Beobachtungsprotokoll der teilnehmenden Beobachtung	254
15.1.1	Lektion 1: »Religiöse Spuren im Alltag entdecken und beschreiben«	255
15.1.2	Lektion 2: »Religiöse Spuren identifizieren und die Bedeutung erschliessen«	258
15.1.3	Lektion 3: »Religiöse Spuren deuten und über ihre Bedeutung Auskunft geben«	262
15.1.4	Lektion 4: »Religiöse Spuren im Sprachgebrauch identifizieren und anwenden«	264
15.2	Auswertung der Dokumentenanalyse	266
15.2.1	Analyse des Dokuments »Engel« (Elmas)	267
15.2.2	Analyse des Dokuments »Engel« (Nando)	269
15.2.3	Analyse des Dokuments »Friedenstaube« (Anouk)	270
15.2.4	Analyse des Dokuments »Friedenstaube« (Aline)	272
15.2.5	Analyse des Dokuments »Gebetsfahne« (Dario)	273
15.2.6	Analyse des Dokuments »Gipfelkreuz« (Cla)	274

15.2.7	Analyse des Dokuments »Gipfelkreuz« (Jon)	275
15.2.8	Analyse des Dokuments »Grabstein« (Finn)	276
15.2.9	Analyse des Dokuments »Grabstein« (Kieron)	277
15.2.10	Analyse des Dokuments »Grabstein« (Nino)	278
15.2.11	Analyse des Dokuments »Lebensbaum« (Mariella)	279
15.2.12	Analyse des Dokuments »Regenbogen« (Lia)	280
15.2.13	Analyse des Dokuments »Rosenkranz« (Anna)	282
15.2.14	Analyse des Dokuments »Weihnachtskrippe« (Ashanty)	283
15.2.15	Analyse des Dokuments »Steinmännchen« (Iva)	284
16	Zusammenfassung der Fallanalyse	286
17	Fazit und Ausblick	294
17.1	Fazit: Erkenntnisse aus der Untersuchung	294
17.2	Ausblick: Konsequenzen für die Fachdidaktik ERG	298
VI	VERZEICHNISSE	
18	Literaturverzeichnis	303
19	Tabellenverzeichnis	312
20	Abbildungsverzeichnis	313
21	Bibelverzeichnis	314

I EINLEITUNG

1 Kontext und Ziele

Sprache ist existenziell, denn durch Sprache versteht der Mensch die Welt. Mit Sprache kommuniziert der Mensch, was er oder sie über die Welt und das Sein in der Welt verstanden hat. Sprache ist aber mehr als nur ein Mittel zur Kommunikation. Sie ist nicht nur ein Vehikel, um Erkenntnisse zu transportieren. Der aktive Akt des Ausübens von Sprache macht Erkenntnisse überhaupt erst möglich.

Das Suchen nach Sprache beinhaltet zwei Ebenen: Einerseits Sprache als konventionelle Erscheinung und andererseits den individuellen Akt des Ausdrückens. Die Konventionen der Sprache müssen erlernt werden, um Bedürfnisse und Gedanken mitzuteilen. Je komplexer sich aber die Gedanken entfalten, desto weniger klar decken sich Gedanken und Formulierungen: Es beginnt das Suchen nach Sprache und damit ein individueller, sprachlicher Erkenntnisprozess.

Durch Sprache bringen Menschen ihre Welt zum Ausdruck – auch wenn Sprache diese Welt nicht abbilden kann. Und das scheint auch für Religion und religiöse Sprache zu gelten. Auch Religion geschieht in Sprache und religiöse Sprache folgt vergleichbaren Regeln wie jede andere Sprache, um Erkenntnisse ausdrücken. Wie ist es aber zu verstehen, wenn die religiösen Erkenntnisse in Raum und Zeit in menschliche Sprache übersetzt werden? Ist der Prozess vergleichbar mit anderen Übersetzungsleistungen? Religiöses Lernen gestaltet sich als untrennbare Verbindung von Aneignung und Einübung religiöser Sprachkompetenzen und als Wechselbeziehung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen. Diese Wechselbeziehung ist einer der didaktischen Ansätze der Sprachsensibilität.

In der deutschsprachigen Schweiz wurde 2017/18 im Rahmen des Lehrplans 21 das bekenntnisunabhängige, religionskundlich orientierte Fach »Ethik-Religionen-Gemeinschaft« (ERG) eingeführt. Acht Jahre danach fragt die vorliegende Dissertationsschrift, wie Methoden und Strategien der Sprachdidaktik auf die Religions- und Ethikdidaktik übertragen werden können. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf das didaktische Konzept der Sprachsensibilität gelegt. Es soll Schüler:innen dabei unterstützen, einen religionsbezogenen und weltanschaulichen Perspektivenwechsel einzuüben.

Wenn die vorliegende Dissertationsschrift die Frage nach Religion und Sprachsensibilität in den Blick nimmt, hat sie die Verbesserung der religiösen und religionsbezogenen Bildung zum Ziel. Während Methoden der Sprachsensibilität in Fächern wie Geschichte, Geografie, Physik, Chemie oder Mathematik bereits feste Bestandteile der jeweiligen Fachdidaktiken sind, fehlen solche Ansätze im Bereich der Religionsdidaktik. Die vorliegende Arbeit will dazu einen Beitrag leisten.

Die hermeneutische Grundlegung (Kap. I-IV) schreitet das Feld der geisteswissenschaftlichen Sprachforschung ab und zeigt wesentliche Dimensionen von Sprache als dem zentralen Kommunikationsmittel aller didaktischen Prozesse auf.

Daraus leitet sich die Forschungsfrage der empirischen Untersuchung (Kap. V) ab: Inwiefern vollziehen Schüler:innen in einem sprachsensiblen ERG-Unterricht den Wechsel von der Alltagssprache in die Bildungssprache und damit in eine individuelle Perspektive, die es ihnen ermöglicht, Lerninhalte in einem lebensweltlichen Bezug zu verankern? Die vorliegende Untersuchung verfolgt dabei folgende Forschungsziele (vgl. 162f):

- Nachweis der Förderung differenzierter Sprachmuster durch Sprachsensibilität
- Aufzeigen der Relevanz einer fachspezifisch geprägten Alltagssprache
- Herausarbeiten der religionsdidaktischen Bedeutung des doppelten Perspektivenwechsels
- Bedeutung der Handlungsorientierung im sprachsensiblen Unterricht
- Stärkung der ERG-Fachdidaktik durch Methoden der Sprachsensibilität

Die Didaktik des Perspektivenwechsels ist zwar kein Spezifikum des religionsbezogenen Unterrichts, denn sie gilt in modifizierter Art und Weise für alle schulischen Unterrichtsfächer. In Bezug auf die Auseinandersetzung von Schüler:innen mit religionsbezogenen Themen ist diese Didaktik jedoch als besondere Errungenschaft zu werten, denn Perspektivenwechsel bedeutet einerseits, dass sie religiös kommunizieren lernen und damit *als Religion* die Welt beobachten. Andererseits lernen sie *über Religion* zu kommunizieren und beobachten damit, wie Religion die Welt wahrnimmt und deutet.

Ein sprachsensibler Ethik- oder Religionsunterricht kann dazu beitragen, dass das Suchen nach Sprache als ein gesamtgesellschaftlicher und kommunikativer Prozess verstanden wird, der nicht nur dem aktuell wahrnehmbaren Sprachverlust entgegenwirkt, sondern auch Respekt und Toleranz unter den verschiedenen Weltanschauungen fördert.

1.1 Ausgangslage

Am 21. Mai 2006 wurde im Rahmen einer Volksabstimmung die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung in der Schweiz beschlossen, die als Artikel 62 in die Schweizerische Bundesverfassung eingeschrieben wurde. Ziel der Vorlage war eine Harmonisierung des Schulwesens, um aus dem Nebeneinander kantonaler Bildungssysteme und vom Bund geregelter Teilbereiche ein überschaubares Gesamtsystem zu erfassen. Unter dem Leitgedanken eines gemeinsamen Lehrplans für die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone für das 21. Jahrhundert erarbeitete die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) in den Jahren 2010–2014 den Lehrplan 21. Mit der Neuordnung des Lehrplans der Volksschulbildung wurden nicht nur die Bildungspläne harmonisiert, sondern auch die Kompetenzorientierung eingeführt. Neue Erkenntnisse und didaktische Modelle sowie neue gesellschaftliche

Herausforderungen und Veränderungen wirkten sich entscheidend auf die Lehrplangestaltung aus. So fanden neben der Kompetenzorientierung auch Querschnittsthemen wie Digitalisierung, Medienkompetenz und Inklusion Eingang in den Lehrplan 21. Einen grossen Einfluss auf die kompetenzorientierte Neuordnung des Lehrplans bot die Erkenntnis und Wahrnehmung der gesellschaftlichen, religiösen und weltanschaulichen Pluralität. Mit der Wahrnehmung der sich plural transformierenden Gesellschaft wuchs die Einsicht, dass im neuen Lehrplan 21 ein Schulfach zur religionsbezogenen und kulturellen Bildung integriert sein muss, welches die religiöse, kulturelle und weltanschauliche Pluralität widerspiegelt. Mit der Einführung des Lehrplans 21 wurde daher das bekenntnisunabhängige Schulfach ›*Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG)*‹ geschaffen.

Die Ausgestaltung des Schulfachs gestaltet sich von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Im Kanton Graubünden wurde mit der Annahme des Bündner Lehrplans 21 auch die Einführung des Schulfachs ERG beschlossen, das nicht nur als Perspektive im Lernbereich ›*Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)*‹ unterrichtet wird, sondern als eigenes Fach mit einer Wochenlektion in der Stundentafel ausgewiesen ist. Durch die Ablehnung der Ethik-Initiative im Jahr 2009 wurde das ›*Modell 1+1*‹ eingeführt, welches für die ersten bis neunten Schulklassen der Bündner Volksschulen neben dem kirchlich verantworteten Religionsunterricht den kantonal verantworteten ERG-Unterricht vorsieht. »Diese Zweigleisigkeit von staatlich und kirchlich verantwortetem Religionsunterricht ist ein typisches Merkmal der Schweiz« (Jakobs/Ebel/Schmid 2022, 16). Religions- und ERG-Unterricht verstehen sich in dieser Zweigleisigkeit nicht konkurrenzierend, sondern ergänzend. Der ERG-Unterricht vollzieht aufgrund seiner grundsätzlichen Bekenntnisunabhängigkeit keinerlei religiöse Haltung, Praxis oder Unterweisung. Dies bleibt Aufgabe des kirchlich verantworteten Religionsunterrichts.

Der ERG-Unterricht führt als religionskundlich konzipiertes Fach in die Praxis und Haltung verschiedener Religionen und Weltanschauungen ein und soll damit zur religiösen und weltanschaulichen Literalität beitragen (vgl. Jakobs/Ebel/Schmid 2022, 35). Im Spektrum der weltanschaulichen und religiösen Pluralität bezeichnet Literalität »die Fähigkeit, religiöse Aspekte als solche zu identifizieren und einzuordnen sowie sich in religiösen Themen zu orientieren und sich darüber zu verständigen« (ebd., 36). Da Religionen und religiöse Phänomene für die Gesellschaft kulturprägend sind, gehören sie unabdingbar auch zu deren Weltverständnis.

Durch die im Bildungsplan integrierte Auseinandersetzung mit religiösen, religionsbezogenen und ethischen Themen kann angesichts der gesellschaftlichen Pluralität einer religiösen »Ghettoisierung« von angestammten und zugewanderten Glaubensgemeinschaften bildungspolitisch entgegengewirkt werden (ebd., 37). Ein so verstandener Bildungsauftrag verfolgt das Anliegen, die Mitglieder der Religionsgemeinschaften für Respekt und Toleranz zu sensibilisieren, um gemeinsam einen Beitrag zu einer offenen und friedlichen Gesellschaft zu leisten.

Als didaktischer Bezugsrahmen für den Zugang zur Auseinandersetzung mit Religion und Ethik wird die Unterscheidung zwischen *teaching in Religion* und *teaching about Religion* genannt. *Teaching in Religion* hat einen bekenntnisgebundenen Charakter: Dieser zielt auf die Weitergabe von Grundlagen und das Einführen in die Praxis einer

Religionsgemeinschaft ab und fällt damit in den Aufgabenbereich der konfessionellen Bildung. *Teaching about Religion* bietet einen phänomenologischen Ansatz, der sich als beobachtender Zugang zur Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen äussert. Da die Unterscheidung von *teaching in* und *teaching about* sowohl rechtliche als auch didaktische Unschärfen hat, wird das didaktische Profil des bekenntnisunabhängigen Schulfachs ERG in der Schweiz kontrovers diskutiert (vgl. ebd., 18).

Acht Jahre nach der Einführung des ERG-Unterrichts gilt es einen Weg zu finden, der dem ERG-Unterricht ermöglicht, religionskundliches Wissen über Religion zu vermitteln und Handlungsmöglichkeiten für die Einübung des neu erworbenen Wissens aufzuzeigen. Die angezielten Handlungs- und Haltungsweisen, wie Respekt und Toleranz, lassen sich nicht automatisch aus Informationen ableiten, sondern erfordern die praktische Einübung diskursiver und kommunikativer Kompetenzen, um die eigene Meinung zu artikulieren und sich an Auseinandersetzungen mit anderen Meinungen kommunikativ zu beteiligen (vgl. ebd., 20).

Die vorliegende Arbeit richtet ihren Fokus auf diesen speziellen Aspekt des ERG-Unterrichts und widmet sich der Frage nach der Rolle der Sprache in religionsbezogenen Bildungsprozessen. Dafür ist eine grundsätzliche Annäherung an das Phänomen Sprache aus verschiedenen Richtungen notwendig, die hier nur angestossen werden kann. Das besondere Augenmerk gilt dabei dem Zusammenhang von Religion und Sprache, der in den folgenden Kapiteln grob skizziert und in den weiteren Kapiteln der vorliegenden Arbeit genauer entfaltet wird.

1.2 Religion und Sprache

»Warum ist ein Tisch ein Tisch und nicht vielmehr ein Stuhl?« Diese Frage, die im Verlauf der Arbeit mehrmals aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird, erinnert an Peter Bichsels berühmte Kurzgeschichte »Ein Tisch ist ein Tisch« (vgl. Bichsel 1973, 21–31). Darin erzählt Bichsel von einem alten Mann, der vor der Tristesse der Welt resigniert. Bewegt durch seinen Entschluss, etwas ändern zu wollen, erfindet der alte Mann eine neue Sprache und vertauscht kurzerhand die Bedeutung bereits bestehender Worte. Zunächst amüsiert er sich, dass die Sprache für ihn nun eine vollkommen neue Bedeutung bekommt. Aber mit der Zeit wird er einsamer als je zuvor, weil er verlernt die Menschen zu verstehen und seine Sprache von der Umwelt nicht verstanden wird. Was als Spiel begann, endet in einem Desaster, wobei Bichsel offenlässt, ob der Mann einen Ausweg aus seinem Sprachdilemma findet oder nicht.

Das literarische Beispiel von Bichsel macht deutlich, dass Sprache die Grundlage jeder Kommunikation ist in all ihren verbalen, nonverbalen und kreativen Ausdrucksformen. Warum ein Tisch ein Tisch ist, erschliesst sich der Mensch über verschiedene, miteinander verbundene Dimensionen, wie der erfahrungsbasierten, sensomotorischen, entwicklungspsychologischen oder philosophischen Dimension, die im Verlauf des Grundlagenteils dieser Arbeit vorgestellt werden. Aber dass der Mensch einen Tisch als Tisch erkennen und benennen und über das Wesen des Tisches nachdenken kann, ist wohl eine der entscheidenden Grundfähigkeiten des Menschen, um

überhaupt miteinander in einen Austausch zu treten und um sich im gegenseitigen »voneinander Lernen« die Welt zu erschliessen. Durch Sprache können Ideen und Meinungen mitgeteilt, durch die Spiegelung der Zuhörenden rekonstruiert und überprüft, im besten Fall auch korrigiert oder modifiziert werden. Fragen werden gestellt und beantwortet, Informationen werden weitergegeben und eingeholt, Emotionen werden ausgedrückt und aufgenommen. »Sprache verändert die Welt« (Schulte 2020, 1), sie ist immer eingebunden in eine konkrete Lebenspraxis und gewinnt so eine anthropologische Bedeutung, da über die Sprache Erfahrungen des Lebens und der Welt ausgedrückt, gedeutet und erschlossen werden.

Mit Sprache in all ihren Erscheinungsformen, ob als reine Benennungssituation eines Gegenstandes als Tisch, als kreativ-schöpferischer Ausdruck von Schmerz in einem Gemälde oder der Erzeugung von Emotionen in einer musikalischen Komposition, ja sogar im vereinigenden Schweigen des Gebetes, wird Wirklichkeit konstruiert (vgl. Schulte 2020, 1). Trotz aller Bemühungen, den Erwerb und den Gebrauch von Sprache zu verstehen, lässt sich Sprache »nicht total beherrschen. Gegenüber allen Versuchen, den Sprachgebrauch so zu normieren, dass alle Wörter in ihrer Bedeutung eindeutig definiert, voneinander abgegrenzt und miteinander ausgetauscht werden können, erweist sich Sprache als durchaus eigensinnig und eigenmächtig. Das rechte Wort lässt sich weder herbeizwingen noch erfinden. Es will gesucht werden, um sich dann – wie von selbst – einzustellen oder auch dem Zugriff zu entziehen« (Lübke 2018, 40).

Warum ein Tisch ein Tisch ist, mag aufgrund sprachlicher Konventionen und Erfahrungswerte, die den Tisch mit einem erfahrungsrelevanten Kontext verbinden, als ein Sprachproblem einzukreisen sein. Die Benennung von Schmerz, die Beschreibung von Emotionen oder das Ausdrücken der innersten Gedanken führt den Menschen aber an eine Grenze, die nur emphatisch nachempfunden werden kann. Umso schwieriger ist es, Worte für eine Erfahrung zu finden, die den Menschen mit dem Transzendenten in Berührung bringen.

Die Frage, wie über Gott und das Transzendente, das Absolute, gesprochen werden kann, beschäftigt die Philosophie und die Theologie seit Anbeginn, denn jedes Reden von oder über Gott kann nur in menschlichen Begriffen geschehen, die einer endlichen Welt entnommen sind und damit grundsätzlich hinter der Wirklichkeit des Göttlichen zurückbleiben (vgl. Schüssler 2008, 7). Sprache konstruiert die menschliche Wirklichkeit und die Wirklichkeit wird sprachlich erschlossen – sie begrenzt aber auch eben diese Wirklichkeit innerhalb menschlicher Kategorien. Sprachliche Konstruktionen, die etwas Verstandenes zu erfassen vorgeben und ohne den Prozess des Verstehens tradiert und angelernt werden, begrenzen die menschliche Wirklichkeit und damit auch die Prozesse des Verstehens und des Philosophierens. Letztlich entgeht dem lernenden und nach Sprache suchenden Menschen die Sprachwerdung aufgrund eigener Erfahrungen. Er entbehrt sich einer im Leben und in der Welt wurzelnden Relevanz der gemachten Erfahrung, wenn er sprachlich vorgefertigte und rein tradierte Sprachkonstruktionen verwendet (vgl. Weidmann 1973, 219). Wenn Sprachformen lediglich tradiert übernommen werden, ohne dass die Bedeutungen durch Anwendungen erlernt werden, höhlt dies die Sprache aus und raubt ihr ihre

wirklichkeitskonstruierende und -erschliessende Funktion (vgl. Wittgenstein 2013, § 309).

Es scheint »einfach«, in der Sprache der Tradition von und über Religion zu sprechen, doch werden in diesen Sprachmustern immer die in der Vergangenheit liegenden Erfahrungen anderer verwendet. Wie in einem Museum werden so die religiösen Emotionen und Glaubensäusserungen vergangener Zeiten betrachtet. Die Betrachtung und das Aneignen von traditionellen Ausdrucksformen kann Inspiration sein und die Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart schlagen. Doch um für die Gegenwart relevant zu sein, müssen übernommene Ausdrucksformen, die für die eigene Identität eine wichtige Rolle spielen, in die Gegenwart hinein aktualisiert und übersetzt werden. Das Übersetzen tradierter religiöser oder kultureller Ausdrucksformen und Sprachmuster bedeutet »die Übertragung einer sozialen Praxis aus einem kulturellen Kontext in einen anderen« (Käbisch 2018, 71). Der Übersetzung, als Metapher verstanden, kommt im Wesentlichen eine kommunikative Aufgabe zu. Die Übersetzungstätigkeit wird zu einer Sprachanwendung bzw. zu einem Gebrauch von Sprache, der die Sprachhandelnden im Sinne Wittgensteins im Sprachspiel vereint. In diesem kommunikativen Akt des Sprechens öffnen sich kulturelle und religiöse Sprachformen, die so von Mensch zu Mensch, von Kultur zu Kultur, von einer Sprache in eine andere oder auch von Vergangenheit in die Gegenwart übertragen werden (vgl. Schulte 2019, 117).

In diesem Zusammenhang kann religiöse Bildung nicht eindimensional sein, sondern hat zur Aufgabe, die tradierten Formen als konventionalisierte Ausdrucksmöglichkeit eigener Sinnerfahrungen zu erschliessen. Nach Hubertus Halbfas ist Religionsunterricht als »fundamentale Sprachlehre« (Halbfas 1968, 69) zu verstehen, mit der nicht die hinter der Sprache liegende Erfahrung vermittelt wird, sondern in der durch das Kennenlernen der religiösen Sprechweise der spezifische Wirklichkeitsbezug der Sprache verstanden und erschlossen wird. Ein religiöser Bildungsprozess, der sich als fundamentale Sprachlehre versteht, folgt dem Auftrag und dem Ziel, durch das Kennenlernen, die Aneignung und vor allem durch die Anwendung religiöser Sprachmuster den speziellen Wirklichkeitsbezug der religiösen Sprache zu erschliessen und nicht nur die der religiösen Sprache zugrundeliegenden Erfahrungen der Vergangenheit zu vermitteln.

So verstanden wird die fundamentale Sprachlehre zum Prozess einer religiösen Sprachbildung, die sich im Sinne Wittgensteins als religiöses Sprachspiel äussert und unweigerlich ihren Sinn durch bestimmte Verwendungsbezüge im Leben erhalten (vgl. Schulte 2001, 87). Religiöse Glaubens- und Verhaltensweisen sind nur der Form nach zu vermitteln. Die Bedeutung der religiösen Sprachformen bzw. die Sinnkriterien der Religion können nur im Mitspielen des religiösen Sprachspiels erfasst werden.

Religiöses und religionsbezogenes Lernen erschöpft sich jedoch nicht im Beobachten, im Aneignen, im Befähigen und in der Anwendung der Eigenheiten religiöser Sprache. Religiöse Sprachbildung geschieht »im verständigen Gespräch über die Sprache selbst« (Altmeyer 2011, 81), wodurch ein Raum eröffnet wird, in welchem religiöse Kommunikation und Kommunikation über Religiöses ermöglicht wird. »Religiöse Sprache bildet sich nicht primär, dass man sie versteht, sondern dadurch, dass man sie gebraucht und sich darin selbst aneignet: In der kommunikativen Verständi-

gung über Religion und in der Reflexion über religiöses Sprechen« (ebd., 84). Religiöse, religionsbezogene und ethische Bildung ist immer mehr als nur eine Einführung in die religiöse Sprache, sondern sie muss in einem Bildungsraum stattfinden, in welchem Lernende das religiöse Sprechen einüben können und in einer sprachbewussten Umgebung mit religiösen Sprachformen konfrontiert werden.

Religiöses Lernen steht in einer untrennbaren Verbindung von Aneignen und Einüben religiöser Sprachkompetenzen und gestaltet sich als Wechselbeziehung zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen. Bereits um die Jahrtausendwende entwickelte Manfred L. Pirner den Gedanken, Religionsunterricht mit Sprachunterricht zu vergleichen (Pirner 1998, 3). Zum einen verlaufen Sprachlernprozesse immer in vergleichbaren Formen und das Erlernen der religiösen Sprache kann durchaus mit dem Erlernen einer Fremdsprache verglichen werden. Zum anderen können Methoden und Strategien der Fremdsprachen- und Sprachdidaktik auf die Religions- und Ethikdidaktik übertragen werden. Gute 20 Jahre später ist der gedankliche Ansatz zu einer Sprachbewusstheit gereift, die unter dem Schlagwort der ›*Sprachsensibilität*‹ bzw. des ›*sprachsensiblen Fachunterrichts*‹ »in der Breite der schulischen Praxis angekommen« ist (Altmeyer 2021, 14).

Fachliches Lernen ereignet sich immer sprachlich und sprachliches Lernen ist immer an fachliche Phänomene geknüpft. »Wo ein neues Thema erschlossen wird, ist damit auch ein Zuwachs der sprachlichen Kompetenzen verbunden« (ebd.). Mit diesem Verständnis eines sprachbewussten Fachunterrichts sind grosse Chancen und didaktische Möglichkeiten verbunden. Dem gegenüber zeigen sich in dieser Betrachtungsweise aber auch die Herausforderungen des sprachlichen Kompetenzerwerbs und die Sprachschwierigkeiten der Schüler:innen. Als Antwort auf sprachliche Hürden, Sprachschwierigkeiten, Sprachverlust, nachlassende Sprachkompetenzen und einen Verlust der Relevanz sprachlicher Kompetenzen bietet der Ansatz der Sprachsensibilität Möglichkeiten, sowohl den Erwerb von Sprachkompetenzen und die fachlichen Kompetenzen didaktisch zu fördern. Sprachsensibilität als Ansatz bzw. als Haltung hat zum Ziel, die Schüler:innen, ausgehend von einem alltagssprachlichen Anwendungsbereich, in einen bildungssprachlichen Gebrauch der Sprache (und damit auch des Faches) zu führen und im Weitergehen des Bildungsweges die fachsprachlichen Kompetenzen in einer alltagssprachlichen Rückbindung zu verankern.

Die Alltagssprache ist gekennzeichnet als Sprache der Nähe und die Bildungssprache als Sprache der Distanz. Ziel eines sprachsensiblen Unterrichts ist der Transfer eines bildungsrelevanten Inhalts, der als fachsprachliche Kompetenz angeeignet wird, in einen alltagssprachlichen Kontext, der fachsprachlich gestützt in der Sprache der Nähe kommuniziert wird. Dabei soll durch das Anbieten geeigneter Methoden, Materialien und informationsliefernder Medien ein Lernarrangement erschaffen werden, in welchem die Schüler:innen sprachsensibel beim Durchlaufen des Lehr-Lern-Prozesses unterstützt werden. Durch geeignete Methoden, Materialien, aber auch durch entsprechende Unterstützung und Hilfestellungen der Lehrperson werden Möglichkeiten eröffnet, »über Sprache zu reflektieren, sprachliche Phänomene zu analysieren, Fachbegriffe und sprachliche Strukturen zu verdeutlichen oder Schreib- und Lesestrategien zu entwickeln.«, so Vincenzo Todisco (Bünder Schulblatt 4/2023, 3). Es ist die Aufgabe der religiösen und der religionsbezogenen und ethischen Bildung, die

Lernenden zum selbstverantworteten Erwerb sprachlicher Fähigkeiten anzuleiten und damit zur Partizipation an gesellschaftlichen, ethischen und religiösen Diskursen zu ermächtigen.

1.3 Religiöse Sprache und Pluralität

Eine bekannte Bildrede Jesu lautet: »Zündet man etwa ein Licht an und stülpt ein Gefäss darüber oder stellt es unter das Bett? Stellt man es nicht auf den Leuchter? Es gibt nichts Verborgenes, das nicht offenbar wird, und nichts Geheimes, das nicht an den Tag kommt. Wenn einer Ohren hat zum Hören, so höre er!« (Mk 4,21–23, zitiert nach der Neuen Jerusalem Bibel). Das Bild des Lichtes, welches auf einen Leuchter emporgehoben wird und etwas Verborgenes offenbar werden lässt, kann – im breiten Spektrum unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten – als Sinnbild für einen Bildungsprozess zur Erschliessung der Welt gedeutet werden. Dieses Erschliessungsangebot bzw. diese Erkenntnis von Welt sei, so der Kommentar der Neuen Jerusalem Bibel zu diesem Abschnitt, »das Licht, das man leuchten lassen muss.« Es geht um das Hören und Weitergeben der Botschaft Jesu. Das Licht der Erkenntnis soll und kann nicht verborgen bleiben. Erkenntnis muss ausgesprochen werden und als weitergegebene Botschaft auch andere Menschen bzw. den eigenen Lebensraum sinnbildlich mit Licht erleuchten.

In dieser Bildrede verdichtet sich, was »das Suchen nach Sprache« bedeutet: Zum einen das Suchen nach Sprache als Herausforderung, einen Gedanken in Worte zu fassen und weiterzugeben. Zum anderen das Suchen nach Sprache als Bildungsziel, die gehörten Worte zu deuten und sich in ihnen zu orientieren. Die Bildrede Jesu »vom Hören und Weitergeben der Botschaft« öffnet einen Bildungsweg der Kommunikation, in dem sich das Suchen nach Sprache nicht eindimensional ereignet: Im Suchen nach den richtigen Worten, um Botschaften zu kommunizieren, ist das Einkreisen der richtigen Worte impliziert. Die Botschaft wird nicht nur erschlossen und empfangen, sondern sie öffnet einen diskursiven und kommunikativen Raum, in welchem die Erkenntnis der Welt zur Orientierung und zum Handeln in der Welt beitragen kann. Aber was geschieht, wenn die Worte unterschiedlich gesprochen oder gedeutet werden?

Die Vieldeutigkeit dieses Bildworts Jesu lässt die Aufgabenvielfalt der religiösen und religionsbezogenen Bildung und gleichzeitig eine der grossen Herausforderung der Situation im 21. Jahrhundert erahnen. Religiöse, religionsbezogene und ethische Bildungsprozesse sind Teil »einer religiös sich transformierenden Gesellschaft« (Metz 2021, 81).

Die Kirche als Institution beanspruchte Jahrhunderte lang für sich allein den Auftrag zur religiösen Bildung und zur Weitergabe religiöser Traditionen, religionsbezogener Inhalte und ethischer Haltungen.

Jedoch können die christlichen Kirchen ihre zentrale, gesellschaftliche Bedeutung, die sie über Jahrhunderte hatten, in einer religionspluralen Gesellschaft nicht mehr als selbstverständlich voraussetzen (vgl. ebd., 82). Die christlichen Kirchen haben ihre

Normativität verloren und damit die Autorität, eine nicht kritisch zu hinterfragende Weltdeutung vorzugeben. In einer aufgeklärten, partizipativen Gesellschaft, wie sie in westlichen Ländern, besonders im deutschsprachigen Raum, vorzufinden ist, wird die Sehnsucht nach religiöser Identität immer weniger durch die reine Weitergabe und Aneignung vorgegebener Formen gestillt (Stolz/Senn 2022, 7ff). Die Menschen suchen sich vermehrt individuelle Formen und oft auch individuell erschlossene Normen, um ihre religiöse Identität auszudrücken (vgl. Stolz/Könemann 2014, 14). Die Relevanz einer religiösen bzw. religionsbezogenen Erschliessung der Welt schwindet, weil die aufgeklärte und partizipative Gesellschaft sich immer weniger weder in der repräsentativen Institution beheimatet fühlt noch mit dem Inhalt der religiösen Botschaft identifizieren kann. Die Menschen finden in den Kirchen »keine Antworten auf die Fragen, die sie bewegen« (Mette 2021, 84). Die schwindende Bedeutung der gesellschaftlichen Relevanz von Kirche bzw. der Relevanz von religionsbezogener Bildung kann hingenommen oder bestritten werden, was den Bedeutungsverlust eher beschleunigt (vgl. ebd., 90). Sie kann aber auch als Aufforderung verstanden werden, den Anspruch auf gesellschaftliche Bedeutung neu zu definieren, zu korrigieren und neue Zugänge zu einer religiösen und religionsbezogenen Welterschliessung zu schaffen, die auch eine sprachbewusste und sprachensible Haltung zum Erwerb religiöser Sprachformen integriert.

Dieser religionssoziologische Befund hat Auswirkungen auf den Religions- und Ethikunterricht als Ort der Weitergabe und Aneignung religiöser Inhalte in einem religiösen bzw. religionsbezogenen Bildungsprozess: Er ist ein Spiegel des Transformationsprozesses und muss den veränderten Rahmenbedingungen gerecht werden. Durch einen Perspektivenwechsel wird das religiöse, religionsbezogene und ethische Bildungsangebot aufgewertet, um den Schüler:innen, die in einer weltanschaulich und religiös pluralen und transformierten Gesellschaft aufwachsen, lebensrelevante Zugänge zu religiösen, religionsbezogenen und ethischen Inhalten zu ermöglichen. Es scheint, als bedürfe es eines Perspektivenwechsels, um einen dialogisch orientierten religiösen Bildungsprozess zu ermöglichen. Dabei betonen viele Studien die Bedeutsamkeit des Gesprächs (vgl. ebd., 83): Die Weitergabe und Übernahme religiöser Inhalte und eines religiösen Bewusstseins hängen stark zusammen mit der Teilnahme und dem Einüben religiöser Sprachformen und »der in diesem Zusammenhang mit den anderen geführten Konversationen« (ebd., 84). Für die Tradierung und Aktualisierung religiöser Inhalte sind Dialog und Konversation unabdingbare Bestandteile religiöser Bildungsprozesse.

Mit Blick auf die Bildungslandschaft Schweiz spiegelt sich die religiöse und kulturelle Pluralität in einem vielseitigen religiösen, religionsbezogenen und ethischen Bildungsangebot. »Bedingt durch die Kultur- und Schulhoheit der Kantone, existiert auf engstem Raum eine maximale Vielzahl an Unterrichtsmodellen« (Cebulj 2015, 89), die sowohl die Transformation als auch die Pluralität der Gesellschaft darstellt: Vom kirchlich-konfessionellen über den bekenntnisunabhängigen bis zum religionskundlich bzw. ethisch akzentuierten Unterricht in ERG findet sich eine Vielzahl verschiedener didaktischer Konzeptionen des religiösen, religionsbezogenen und ethischen Lernens.

Die vorliegende Arbeit geht von der Tatsache aus, dass religiöse, religionsbezogene und auch ethische Bildung immer in sprachlichen Dimensionen geschieht und zwischen Tradition und Aktualität vermittelt. Die Erfahrungen und Glaubenssätze der Vergangenheit müssen in eine aktuelle Lebenswelt hinein übersetzt werden. Religiöse Denk- und Sprachformen, die einer Überlieferung Ausdruck verleihen, »bedürfen einer ständigen Revision« (Mette 2021, 89), um in der zeitgenössischen Sprach- und Lebenswelt der Menschen verstanden zu werden. Denn erst das Verstehen der Denk- und Sprachformen kann die Aneignung und Aktualisierung religiöser Zeugnisse bewirken, die in lebensweltliche Erfahrungen übertragen und dort vertieft werden (vgl. Altmeyer 2021, 26).

Religiöse Bildung in einer Gesellschaft, die von Transformation und Pluralität geprägt ist, steht vor der Aufgabe, Identität in Pluralität zu ermöglichen und sowohl die Aneignung traditioneller und die Entwicklung eigener religiöser Sprachformen zu fördern. »Wenn denn ein eigener Zugang zur Religiosität gefunden worden ist, dann ist sie zu ihrer Entfaltung und Artikulation auf Bezüge zu religiösen Deutungssystemen angewiesen. Jedoch bevor nicht ein Bewusstsein für Religiosität im Sinne eines Gefühls der Verdanktheit von einem Unbedingten entwickelt worden ist, können die Botschaften der Religion nur schwerlich in eine bedeutsame Verbindung mit dem eigenen Leben gebracht werden« (Mette 2021, 98). Religiöse Bildung befindet sich in einem ständigen Dialog der Vermittlung zwischen individuellen, religiösen Erfahrungen und der Bezugnahme auf bestehende Deutungssysteme. Dieser Dialog muss sich im religiösen Bildungsprozess zur Entwicklung eines religiösen Bewusstseins als lebensrelevant erweisen und in die je eigene Lebenswelt übersetzt werden.

1.4 Aufbau und Zielsetzung

Ein erster Blickwinkel ergibt sich aus den psychomotorischen Dimensionen von Sprache. Ausgehend von der Grundannahme, dass Sprache mit bestimmten körperlichen Funktionen wie dem Hör- und Sehsinn sowie der Fähigkeit zur Artikulation verbunden ist, öffnet die psychomotorische Dimension einen Einblick in ein ganzheitliches Verständnis von Sprachlernprozessen: Wie erlernen Menschen ohne oder mit eingeschränkten primären Sinnesorganen, sich sprachlich mitzuteilen – und welche Möglichkeiten der sprachlichen Wahrnehmung erschliessen sie sich? Religion und Sprache sind eng miteinander verbunden. Die Frage scheint sich aufzudrängen, wie mit oder dank eingeschränkter Verfügbarkeit der primären Sinnesorgane eine religiöse Sprachfähigkeit möglich ist, wie der Mensch ganzheitlich sein religiöses Gespür wahrnimmt und wie solche Erkenntnisse möglicherweise für die Religionspädagogik fruchtbar sein können.

Religiöse Kommunikation geschieht sprachlich und muss erworben werden. Demnach ist religiöse Bildung mit der Aneignung sprachlicher Kompetenzen verbunden. Der Blick in entwicklungspsychologische Dimensionen des Spracherwerbs legt die Deutung nahe, dass jede Form von Spracherwerb, auch die des religiösen Spracherwerbs, entwicklungspsychologischen Konzepten entspricht. So lassen sich die

Prozesse des Spracherwerbs und verschiedene Methoden zur Förderung des Spracherwerbs in religionspädagogische Konzepte transferieren.

Ein weiterer Blickwinkel fragt nach den philosophischen Dimensionen von Sprache. Da der Mensch sich die Welt sprachlich erschliesst, zeigen sich im menschlichen Gebrauch der Sprache sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der menschlichen Fähigkeit, Erkenntnisse in Sprache zu kleiden. Der sprachphilosophische Blick sucht aber nicht nur das Wesen von Sprache, sondern beleuchtet, wie sich Sprache im Gebrauch ereignet und sich die Anwendung der Sprache als Sprachspiel versteht. In der Weiterentwicklung der Sprachspieltheorie wird der Fokus auf die Sprechakttheorie gerichtet, da sich Sprache immer in einem Sprechakt äussert und als performative Sprechhandlung auch eine Wirkung beabsichtigt.

Ein anderer Blickwinkel betrachtet theologische Dimensionen von Sprache. Die christliche Religion versteht sich als Offenbarungsreligion. In der Ausgestaltung konstruiert sich der Mensch ein System von Deutungsmöglichkeiten, religiösen Sprachformen, Regeln und Riten. Die Ursprünge all dieser Formen sind religiöse Erfahrungen, die nicht ursächlich vom Menschen ausgehen. Gott als transzendentes, geistiges und alle Vorstellung übersteigendes Wesen offenbart sich dem Menschen in menschlich zu erschliessenden Kategorien. Es liegt eine Spannung in der Erkenntnis, dass der Mensch das Transzendente zwar kategorial erfassen kann, das Transzendente sich aber der Erkenntnis und dem Zugriff menschlicher Sprache entzieht. Der Mensch steht in der Spannung von Transzendenz und Kategorie.

Ein weiterer Blickwinkel widmet sich der Betrachtung der religiösen Dimensionen von Sprache und geht der Frage nach, inwieweit die Sprache der Religion heute als Fremdsprache wahrgenommen wird. Die Kirche als institutionalisierte Form der christlichen Religion hat seit der Mitte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung verloren. Die sinkende Relevanz ist weder mit apologetischen Zurückweisungen der Krise zu lösen noch mit der Akzeptanz, dass am Ende nur noch der traditionell verwurzelte, kirchlich-bekennende »Rest« übrigbleibt. Die sinkende Relevanz ist ebenso nicht mit einer oberflächlichen Anpassung an den Zeitgeist der Moderne oder mit der Erfindung einer neuen, lebensnahen Sprache zu lösen. Die Krise der Religion auf rein sprachlicher Ebene zu deuten und ihr zu begegnen, greift zu kurz, da die Krise als »Sprachkrise im Theotop« (Langenhorst 2013, 66) eng mit einer inhaltlichen Krise verbunden ist. Der sprachliche Ausdruck und der religiöse Inhalt stehen in einer notwendigen Beziehung. Wenn die Sprache der Religion als Fremdsprache wahrgenommen wird, dann weil sich die Inhalte und die Bedeutungen der Sprache entfremdet haben. Der Blick auf die religiösen Dimensionen von Sprache möchte aber nicht nur Krisenherde offenlegen, sondern auch Möglichkeiten suchen, den Krisen zu begegnen.

Ein Schwerpunkt liegt auf den religionsdidaktischen Dimensionen von Sprache. Kirchlicher Religionsunterricht wie staatlicher Unterricht in ERG haben die Aufgabe, in der pluralistisch sich transformierenden Gesellschaft Religion und Ethik als Hilfestellung zur Weltdeutung anzubieten: die Welt wahrzunehmen, sich die Welt zu erschliessen, sich in der Welt zu orientieren und in der Welt zu handeln. Der ERG-Unterricht vermittelt den Schüler:innen Kompetenzen, sich die kulturell-gesellschaftliche Bedeutung von Religion zu erarbeiten und eröffnet Wissen und Zugänge zu den spezifischen Sprachformen der Religion. Im Kennenlernen der überlieferten Sprach-

formen der Religion finden die Lernenden Anknüpfungspunkte, um sich über subjektive Elemente der Religion in einer religiösen Sprache mitzuteilen. Diese Mitteilung der subjektiven Eindrücke geschieht in zweifacher Hinsicht, wenn Schüler:innen sich einerseits auf objektiver Ebene über Religion austauschen und andererseits ein Sprechen über Religion üben. Sie wagen den inhaltlichen Austausch, wenn sie über eigene individuelle Formen religiöser Erfahrungen sprechen.

Die genannten Aspekte von Sprache bilden die hermeneutische Basis für die vorliegende Untersuchung, auf welcher die empirische Unterrichtsforschung aufbaut. In einer Fallanalyse werden sprachliche Mitteilungs- und Ausdrucksformen einer sprachsensiblen Lektionsreihe mit den Methoden der empirischen Unterrichtsforschung untersucht. Der Blick der empirischen Forschung richtet sich dabei auf eine konkrete, besondere sprachliche Unterrichts- und Mitteilungssituation. Es wird untersucht, wie sich der für den religionsbezogenen und ethischen Kompetenzerwerb zentrale Lernschritt des Transfers der Lerninhalte in eine lebensweltliche und biografische Relevanz in einem sprachsensibel erteilten Unterricht äussert. Umgekehrt wird gefragt, welche Wirkung ein sprachsensibles Unterrichtskonzept auf das Verständnis, den Gebrauch und die lebensweltliche Verankerung einer religionsbezogenen, ethischen Sprache hat.

II GRUNDLAGEN

2 Sprache ohne Sehen und Hören: Psychomotorische Dimensionen der Sprache

In den meisten Fällen werden Menschen als hörende und sehende Wesen geboren. Der Mensch muss nicht lernen zu hören oder zu sehen. Er muss lernen, die gesehnen und gehörten Eindrücke zu sortieren und sich anhand der Eindrücke zu orientieren. Vor allem der Sehsinn und das Gehör spielen im Zusammenspiel mit der Entwicklung von Sprache, Sprachfähigkeit und Ausdrucksvermögen eine übergeordnete Rolle und können bei Verlust oder Beeinträchtigung dieser Sinne zu Isolation und Vereinsamung führen. Das gilt nicht nur in gesellschaftlicher, sondern auch in spiritueller Hinsicht. Umso wichtiger ist es zu begreifen, dass Sprache, Kommunikation, Ausdrucksvermögen und damit das geistige Reifen nicht nur über das akustisch sinnliche Hören und Sehen möglich sind. Jede Form von Kommunikation geschieht sprachlich und frei nach Paul Watzlawick ist es gar nicht möglich, nicht zu kommunizieren (vgl. Watzlawick 1990, 50). Jede Form von Kommunikation und »miteinander in Austausch treten« ereignet sich als ganzheitliches, alle körperlichen wie geistigen Sinne des Menschen umfassendes Phänomen. An den nachfolgenden Beispielen soll gezeigt werden, wie Menschen ohne Seh- oder Hörsinn mit der Welt in Kommunikation treten und die Welt begreifen. Insbesondere das Beispiel der taubblinden Schriftstellerin Helen Keller verdeutlicht die einzelnen Schritte, wie der Zugang zur Welt und zur Transzendenz ohne die sinnlichen Erfahrungsgrundlagen aus Hören und Sehen möglich ist:

2.1 Der Mann, der mit den Ohren sieht: Stevie Wonder

Auf dem 1976 erschienenen Album *Songs in the Key of Life* veröffentlichte Stevie Wonder das bis heute oft gespielte Lied *Isn't she lovely*. Der blinde Musiker besingt darin die Geburt seiner Tochter Aisha. Neben der eingängigen Melodie dichtet Wonder einen emotionalen Text und beschreibt, wie wunderschön seine Tochter ist. Er fühlt sich von Gott gesegnet, weil Gott durch ihn und seine Frau einem neuen Menschen das Leben geschenkt hat. Im Originaltext heisst es:

1. »Isn't she lovely? Isn't she wonderful? Isn't she precious? Less than one minute old. I never thought through love we'd be making one as lovely as she. But isn't she lovely made from love?
2. Isn't she pretty? Truly the angel's best. Boy, I'm so happy, we have been heaven blessed. I can't believe what God has done. Through us He's given life to one. But isn't she lovely made from love?

3. Isn't she lovely? Life and love are the same. Life is Aisha, the meaning of her name. Londie, it could have not been done without you who conceived the one that's so very lovely, made from love« (zitiert nach: www.songtexte.com/songtext/stevie-wonder/isnt-she-lovely-2b92b4c6.html).

Stevie Wonder ist blind. Es stellt sich die Frage, wie er die Schönheit seiner Tochter trotzdem erkennen und Worte für etwas finden kann, für das er keinen visuellen Erfahrungswert haben kann. Der amerikanische Moderator Larry King stellte Stevie Wonder 2010 in einem Interview die Frage, wie er sich inspirieren liesse, da er doch weder Farben noch Menschen sehe, aber in seiner Musik von ihnen spreche (vgl. CNN 2010). Stevie Wonder führt dies auf seine Vorstellungskraft zurück. In einem Interview mit der *New York Times* sagte Wonder, dass er dank seiner Blindheit seine Vorstellungskraft nutzt, um Orte zu besuchen oder mit eigenen Worten Dinge zu beschreiben, von denen andere Menschen ihm erzählen (vgl. Slater 1975). Er verbindet das gehörte Wort mit der Emotion, die das Hören in ihm auslöst, ohne dabei von einem visuellen Eindruck geleitet zu werden. Durch die Visualisierung des Gehörten vor dem inneren Auge gelingt es Stevie Wonder, eine emotionale Verbindung zwischen Hören und Fühlen aufzubauen, die er als *schön* wahrnimmt, auch wenn diese Verknüpfung von Hören und Fühlen ein empathisches Teilen von Kummer und Schmerz auslöst. Er verbindet die Visualisierung von Emotionen, selbst von Schmerz und Leid, mit dem Auge des Ohres mit dem Begriff der Schönheit. Er visualisiert seine Emotionen und er kann die Schönheit seiner Tochter besingen, ohne sie mit dem Auge zu sehen. Durch das empathische Teilnehmen entsteht aber nicht nur ein lebendiges Bild vor dem geistigen Auge, sondern Stevie Wonder sieht hier auch eine spirituelle Ebene. Denn er sieht und empfindet nicht nur das emotionale Bild, sondern sieht durch das Bild hindurch die Gegenwart Gottes. Selbst wenn diese Bilder von Schmerz und Leid geprägt sind.

In seinen Texten widmet er sich nicht nur der Schönheit seiner Tochter Aisha, sondern auch Themen wie Gerechtigkeit, Rassismus und Freiheit. Als blind geborener Mensch kennt er keine Wahrnehmung von Farbe und hat keine Vorstellung von Hautfarben. Aber da er sich über sein Gehör und über seine Empfindungen die Welt erschliesst, hat er eine Vorstellung von Ungerechtigkeit bzw. von Gerechtigkeit und Freiheit. Und er kann sein Publikum über seine Musik und die durch die Musik übermittelten Bilder bzw. ausgelösten Emotionen in seine Gedankenwelt eintauchen lassen. Für Stevie Wonder und viele andere sehgeschwächte oder blinde Menschen sind *das Hören* und *das taktile Erspüren und Ertasten* die wichtigsten sinnlichen Zugänge zur Welt, um sich in der Welt zu orientieren und sich über die materiell greifbaren Erkenntnisse hinaus ein geistiges Bild von der Welt zu machen.

2.2 Die Frau, die spürt, was andere hören: Mandy Harvey

Immanuel Kant wird der Satz zugeschrieben: »Nicht sehen trennt von den Dingen, aber nicht hören trennt von den Menschen« (vgl. Zenner 2002, 2762). Viele Schwer-

hörige oder im Gehör eingeschränkte Menschen erleben ihre Einschränkung als soziale Isolation, weil sie Gesprächen nicht mehr folgen können, gewisse Geräusche dem Ohr Schmerzen bereiten oder weil es mühsam ist, gewisse Umgebungsgeräusche (wie z. B. die Hupe eines Autos oder das Prasseln des Regens) nicht mehr zu hören. Aber so wie blinde Menschen mit dem inneren Auge sehen können, so können viele Gehörlose mit dem inneren Ohr hören und Schwingungen und Geräusche über den ganzen Körper wahrnehmen. Die Sängerin Mandy Harvey verlor mit 19 Jahren innerhalb kurzer Zeit durch eine Krankheit ihr Gehör. Zum Zeitpunkt ihrer Erkrankung war sie Musikstudentin an der Universität von Colorado. Sie musste als Ertaubte ihr Leben neu gestalten, sich selbst neu definieren und mit der Gebärdensprache eine neue Sprache erlernen. Ihr Vater überredete sie ein Jahr nach ihrer Ertaubung, mit ihm ein neues Lied einzustudieren. Mit Hilfe eines digitalen Stimmgerätes testete Mandy Harvey ihre Stimme und merkte sich durch ständiges Wiederholen, wie sich die Vibrationen ihres eigenen Gesangs, den sie ja nicht hörte, im Nacken, im Hals, in der Nasenhöhle anfühlten. Das Experiment, das der Vater anregte, gelang. Sie nahm wieder Gesangsunterricht und bekam die Chance, vor Publikum zu singen. Es waren die ersten Schritte hin zu einer Karriere als Jazzsängerin, und heute trifft sie die Töne trotz fehlendem Gehör so gut, dass sie mittlerweile drei Alben veröffentlicht hat und regelmässig für Konzerte gebucht wird. Die Sängerin kann sich selbst nicht durch das eigene anatomische Gehör hören. Aber sie hört sich durch ihr ganzkörperliches Gespür und Empfinden.

Der Anthropologe Alfred Tomatis legte eine empirische Forschung vor, die das Menschsein ganz vom Hören und Sprechen her definiert (vgl. Schwager 1992, 6). Nach Tomatis gibt es nicht nur das Hören mit dem Ohr, sondern auch ein »Hören mit dem Leib« (ebd. 6). Raymund Schwager fasst diese Beobachtungen Tomatis' folgendermassen zusammen: »Die begriffliche Mitteilung ist folglich nur ein Teil der sprachlichen Kommunikation. Der grössere Teil geschieht über die Affektivität und das Körperbild, die in der Sprache mitschwingen und sich vor allem in der Klangfarbe ausdrücken. Der Sprechende erregt nicht nur seine Stimmbänder, sondern er setzt seinen ganzen Körper in Bewegung [...]. Die Vibrationen übertragen sich [vor allem über die Haut] auf den Hörenden, der ebenfalls mit seinem ganzen Leib mitgeht. Die Sprechenden können so durch ihre Stimme die Hörenden sowohl in ein wohltuendes und befreiendes Klangbad eintauchen lassen als auch ihren Körper aufreizen, einschnüren, angreifen und verletzen oder einfach ermüden.« (ebd., 7).

In der Wissenssendung *Galileo* wurde im Beitrag vom 20. Okt. 2020: *Wie hörst du Musik? 10 Fragen an einen Gehörlosen* ein Interview mit dem gehörlosen Florian Eberl geführt. Er gibt an, dass er als taub geborener Mensch keine Vorstellung hat, wie sich ein Ton anhört. Taube Menschen spüren aber Vibrationen aller Art und vor allem in Verbindung mit dem visuellen Erlebnis wird z. B. Musik fühlbar. Manche Gehörlose können Vibrationen auch zuordnen. So gibt es beispielsweise ertaubte Dirigent:innen und andere Musizierende, die verschiedene Instrumente aufgrund der Vibrationen zuordnen können. Mandy Harvey fasst dies kurz mit dem Satz zusammen: »Ich fühle, was du hörst [...] Da es beim Hören im eigentlichen Sinne um das Erkennen von Vibrationen geht, kann jeder ein Stück weit hören und wenn nicht mit den Ohren, dann eben mit anderen Teilen des Körpers« (Harvey 2019, 104f.).