

Zum Zusammenhang von Schulform, Sprachkompetenz und Gotteskonstruktion

Stefan Altmeyer und Katharina Funken

Vorangestellte Thesen

1. Religiöse Bildung ist Teil eines Bildungssystems, in dem ungerechte Strukturen und ungleiche Bedingungen vielfach bestätigt werden. Der Religionsunterricht kann dieses Problem nicht lösen, vielmehr sollte man davon ausgehen, dass er im Blick auf seine Wirkungen nicht gerechter oder ungerechter ist als anderer Unterricht auch.
2. Zu fragen wäre von daher, wo der Religionsunterricht selbst sein spezifisches ‚Gerechtigkeitsproblem‘ hat. Forschungen in dieser Fragerichtung gibt es bislang kaum.
3. Wie in anderen Bildungsbereichen, so kommt auch im Bereich der religiösen Bildung der Frage nach den sprachlichen Fertigkeiten eine zentrale Bedeutung zu.
4. Unsere ersten empirischen Pilotstudien deuten darauf hin, dass ein direkter Zusammenhang zwischen allgemeiner und religiöser Sprachkompetenz besteht und diese wiederum mit der Schulform zusammenhängen.
5. Inhaltlich gesehen zeigt sich ein weniger eindeutiges Bild: Die Art der Gottesvorstellung von Schülerinnen und Schülern hängt nicht allein von der (religiösen) Sprachkompetenz ab, sondern wird wesentlicher von anderen Faktoren wie Religiosität oder kultureller Herkunft bestimmt. Das heißt konkret: Ein niedrigeres sprachliches Kompetenzniveau bedingt nicht zwangsläufig eine weniger komplexe oder differenzierte Gottesvorstellung – und umgekehrt.

1. Fragestellung

Wenn auch das Thema Bildungsgerechtigkeit in religionspädagogischen Zusammenhängen trotz einiger Vorstöße nach wie vor wohl nur ein Randthema darstellt (GRÜMME 2015, 2014, KÖNEMANN 2013, KÖNEMANN/METTE 2013, PEMSEL-MAIER/SCHAMBECK 2014), so lässt sich unseres Erachtens gleichwohl eine Tendenz ablesen, auf welche Weise dieses Thema bislang hauptsächlich in den Blick genommen wird. Thematisiert werden hier vorzugsweise Fragen der religiösen Bildung vor dem Hintergrund einer strukturell bedingten Bildungsungerechtigkeit, wie zum Beispiel: Welche Rolle kann der Religionsunterricht im Zusammenhang eines Schulsystems mit offensichtlich problematischen, von sozialer und kultureller Herkunft abhängigen Effekten spielen? Oder normativ positiv gewendet: Worin liegt der Beitrag religiöser Bil-

dung zu mehr Bildungsgerechtigkeit, und wie kann im Religionsunterricht durch den Kontakt mit der jüdisch-christlichen Tradition *Gerechtigkeit gelernt* werden?

Diese Perspektive ist ohne Zweifel höchst nachvollziehbar und wünschenswert. Ebenso wenig steht außer Frage, dass gerade in der religiösen Bildung aufgrund ihrer zentralen Inhalte eine besondere Sensibilität für ungerechte Strukturen sowie Solidarität mit den Unterdrückten und Benachteiligten geübt werden können. Allerdings stellen sich auch einige Fragen: Die grundlegendste ist, ob solche Zielvorstellungen nicht so hoch gesteckt sind, dass der Religionsunterricht und religiöse Bildung insgesamt in ihren Möglichkeiten deutlich überschätzt werden (ALTMAYER/GRÜMME 2014). Kritische Beobachter des (religions-) pädagogischen Diskurses sprechen denn auch von „bildungsorientierte[r] Euphorie“ (GRÜMME 2014, 154) oder „fiktional[e] Überfrachtung“ (EURICH 2010, 20). Und mit Pierre Bourdieu müsste man fragen, ob nicht das große Narrativ *durch* Bildung das Gerechtigkeitsproblem von Bildung lösen zu wollen, schon Teil wenn nicht gar Kern des Problems ist (KRAMER 2011, ALTMAYER/GRÜMME 2014, UNSER 2014).

Unsere Überlegungen zielen von daher in eine andere Richtung. Es geht uns darum, die oft stillschweigend vorausgesetzte Trennung von Phänomenen der Bildungsungerechtigkeit auf der einen und pädagogischer Praxis auf der anderen Seite, zwischen ungerechten Bildungsstrukturen hier und religiöser Bildung im Religionsunterricht dort aufzugeben und beide Felder als zusammengehörig anzusehen. Religiöse Bildung ist Teil eines ungerechten Strukturen und ungleiche Bedingungen bestätigenden Bildungssystems. Religionsunterricht ist im Blick auf seine Wirkung wohl nicht gerechter oder ungerechter als anderer Unterricht auch. Unsere zunächst höchst einfach klingende Frage lautet daher: Inwiefern trägt auch religiöse Bildung zur Ungerechtigkeit bei? Oder anders: Wo hat religiöse Bildung ihr spezifisches Gerechtigkeitsproblem?

Ein Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass Fragen in dieser Richtung bislang kaum gestellt wurden und daher nur wenige Erkenntnisse vorliegen (UNSER 2014, 25). Insofern müssen wir hier exemplarisch vorgehen und die generelle Fragestellung auf eine konkrete Frage zuspitzen. Wir gehen dabei von der Annahme aus, dass den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Bereich der religiösen Bildung eine ähnlich zentrale Bedeutung zukommt wie in anderen Bildungsbereichen auch (BECKER-MROTZEK u.a. 2013, MICHALAK 2014). Von daher stellen wir hier die Frage nach dem Zusammenhang von Schulform, Sprachkompetenz und Gotteskonstruktion in den Mittelpunkt.

Doch zuvor noch eine nicht unwichtige Fußnote: Mit dem hier vorgeschlagenen Perspektivwechsel geht es uns nicht darum, eine Strukturfrage zu pädagogisieren und damit gleichsam die Verantwortung für strukturell bedingte Probleme den konkret handelnden Personen, also vor allem Lehrerinnen und Lehrern, in die Schuhe zu schieben. Die gleichwohl legitime und dringliche Frage ist vielmehr, wo religionspädagogische Bemühungen struk-

turbedingte Gerechtigkeitsschieflagen insbesondere im Blick auf Sprachkompetenz letztendlich bestätigen, weil sie diese möglicherweise nicht genügend wahrnehmen oder entsprechende didaktische Schwerpunktsetzungen fehlen (ALTMAYER/GRÜMME 2014, 319–323, UNSER 2014, 22–25). Mit unserem Beitrag wollen wir einige empirische Erkenntnisse vorstellen, die zum konzeptionellen wie unterrichtspraktischen Weiterdenken in dieser Richtung anregen können.

2. Exemplarische Ergebnisse bisheriger Forschung

Es gibt bislang nur wenige Forschungen, die sich mit den Auswirkungen soziobiografischer und kultureller Ausgangsbedingungen auf religiöse Bildungsprozesse beschäftigen. Hervorzuheben ist zunächst die qualitative Studie von *Dörthe Vieregge* (2013), die sich mit Bedeutung und Ausprägung von Religiosität im Leben sozial benachteiligter Jugendlicher in Hamburg beschäftigt hat. Anhand von 36 Einzelinterviews mit 14–17-Jährigen mit christlichem, muslimischem und ohne religiösen Hintergrund kommt sie zu der Einschätzung, dass sich trotz unterschiedlicher religiöser Sozialisation deutliche strukturelle Gemeinsamkeiten in der religiösen Orientierung beobachten lassen: Die von sozialer Benachteiligung geprägte Lebenswelt beeinflusst die Religiosität, die sich als „Gegenentwurf und Spiegel lebensweltlicher Strukturen“ (VIEREGGE 2013, 235) entwickelt. Religiosität wird von den Jugendlichen selbst auf ihre Lebenswelt hin bezogen und in ein Passungsverhältnis gebracht, und zwar was ihre Inhaltlichkeit (Glaubens- und Gottesvorstellungen) wie auch Funktionalität (Praxis, Vergemeinschaftung) angeht. Dabei spielen das soziale Kapital, die materiellen Rahmenbedingungen sowie die hiermit stark zusammenhängenden Vorstellungen von Zukunft, Vorbildern und Lebenssinn eine zentrale Rolle.

Dezidiert an schulischen Bildungsprozessen interessiert ist *Frank Lütze* (2011), wobei sein besonderes Augenmerk dem Religionsunterricht der Hauptschule bzw. in Hauptschulbildungsgängen gilt. Unter anderem hat er bereits vorliegende empirische Studien gesichtet und daraufhin befragt, ob sich Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schulformen und der Religiosität von Schüler/-innen erkennen lassen (LÜTZE 2011, 150–176). Dabei kommt er zu dem Ergebnis, dass sich solche Zusammenhänge in der Tat rekonstruieren lassen. Sie sollen insbesondere auch auf die Gottesvorstellungen zutreffen, welche sich bei Schüler/-innen mehrheitlich an unterschiedlichen Schulformen entwickeln. An der Hauptschule – so seine Hypothese – begegnen typischerweise solche Vorstellungen von Gott wie die eines Weltlenkers und einer transzendenten Macht, in denen die Beziehung zwischen Gott und Mensch weniger dialogisch als vielmehr hierarchisch konstruiert werde (LÜTZE 2011, 172f). Dies soll zugleich mit der lebensweltlichen Erfahrung

vieler Hauptschüler/-innen korrespondieren, das eigene Leben in vielerlei Hinsicht kaum selbst positiv gestalten zu können, sondern als quasi schicksalhaft vorgegeben hinnehmen zu müssen (LÜTZE 2011, 158ff; 171–176).

Stärker auf unterrichtliche Prozesse bezogen ist ein aktuelles Forschungsprojekt am Würzburger Lehrstuhl für Religionspädagogik (UNSER 2015), in dem die Frage im Mittelpunkt steht, inwieweit sich die soziale Herkunft von Schüler/-innen auf deren Fähigkeiten auswirkt, auf interreligiöse Lernaufgaben einzugehen. Die ersten Ergebnisse dieser quantitativen Studie, an der 952 Schüler/-innen verschiedener Schulformen in Baden-Württemberg teilgenommen haben, deuten darauf hin, dass der alleinige Blick auf die Schulform nicht ausreicht, um die signifikanten Unterschiede im Umgang mit interreligiösen Lernaufgaben im Religionsunterricht zu erklären. Wichtige Einflussfaktoren scheinen darüber hinaus in Religiosität und religiöser Sozialisation, Geschlechterzugehörigkeit und nicht zuletzt der Freizeitgestaltung zu liegen. Eine starke religiöse Sozialisation und ein kulturell ausgerichtetes Freizeitverhalten wirken sich positiv auf die Chancen einer erfolgreichen Beteiligung am Religionsunterricht aus. Beides sind Faktoren, die mit den soziokulturellen familiären Bedingungen korrespondieren. Trotz unterschiedlicher Herangehensweise und teilweise divergierender Ergebnisse lassen sich die vorgestellten Forschungen insgesamt derart resümieren, dass unterschiedliche soziokulturelle Ausgangsbedingungen sich sowohl auf die Entwicklung von Religiosität als auch auf die Beteiligung an religiösen Bildungsprozessen auswirken.

Schaut man über den religionspädagogischen Tellerrand hinaus auf das inzwischen weite Feld der Forschungen zu Sprachkompetenz und Sprachförderung, so lässt sich im Blick auf unsere Fragestellung ein breiter Konsens feststellen: *Sprache* ist ein ganz zentrales Schlüsselglied im Zusammenhang von Bildungsgerechtigkeit (MAAZ/NEUMANN/BAUMERT 2014). Schon bei Pierre Bourdieu ist der Sprachgebrauch verschiedener Bevölkerungsschichten ein zentrales Habitusmerkmal, das für den Verlauf von Bildungskarrieren verantwortlich ist (JOAS/KNÖBL 2013, 518–557, bes. 533ff). Sprachliche Fähigkeiten von grundlegenden Fertigkeiten bis hin zum bildungssprachlichen Stil gehören zu den wichtigsten Differenzmerkmalen zwischen bildungsaffinen und bildungsfernen Gruppen, die sich auf die Bildungserfolge auswirken (WELLGRAF 2012, 135–162). Auch gegenwärtige bildungstheoretische und -politische Diskurse um Inklusion oder Migration schneiden sich stets am kritischen Punkt von fehlender Sprachkompetenz und entsprechend notwendiger Sprachförderung. Doch auch über diese Brennpunktdiskurse hinaus weisen aktuelle Forschungen zur Bildungs- und Schulsprache generell darauf hin, dass alle Schüler/-innen, besonders schwächere, von sprachfördernden Zugängen profitieren (FEILKE 2013; SCHMÖLZER-EIBINGER 2013; VOLLMER/THÜRMAN 2013).

Insgesamt liegen mit diesem exemplarischen Blick auf den Forschungsstand die relevanten Faktoren auf dem Tisch, die auch in Sachen religiöser

Bildung zur genaueren Nachfrage herausfordern: Ist es so, dass auch die religiöse Bildung nicht frei davon ist, bildungskritische Faktoren wie soziale Herkunft und Sprachfähigkeit zu bestätigen? Und wenn solche Faktoren bekanntermaßen an bestimmten Schulformen wie insbesondere der Hauptschule in kritischer Weise kumulieren, schlägt sich das dann auch in den Gottesvorstellungen nieder, die Schüler/-innen im Religionsunterricht dieser Schulform ‚entwickeln‘? Im Folgenden möchten wir nun erste Ergebnisse von zwei Pilotstudien vorstellen, die in dieses bislang weitgehend unerforschte Land vorstoßen.

3. Erste Ergebnisse zu Schulform, Sprachkompetenz und Gotteskonstruktion

Die beiden Studien nehmen das Thema Sprachkompetenz und Gottesvorstellung auf zwei Ebenen in den Blick: Auf der ersten fragen wir nach Unterschieden im Sprachgebrauch von Schüler/-innen unterschiedlicher Schulformen, die Texte über ihre Gottesvorstellungen verfasst haben (*Makroebene*). Auf der zweiten Ebene berichten wir über eine Möglichkeit, die allgemeine und religiöse Sprachkompetenz zu erfassen und zu vergleichen, wie wir es mit Schüler/-innen einer Kölner Hauptschule erprobt haben (*Mikroebene*).

3.1. *Makroebene*

Als Datengrundlage für die erste Pilotstudie diente die von Stefan Altmeyer (2011, 191ff) zusammengestellte Sammlung aus Schülertexten (*Korpus*). Hierzu wurden deutschlandweit im Religionsunterricht freie Texte zur offenen Fragestellung ‚Was sagt mir ‚Gott‘?‘ verfasst. Die in diesem Korpus vorliegenden Texte lassen sich nach Schularten und Klassenstufen differenzieren. Da es sich um ein opportunistisches, d. h. in einem anderen Zusammenhang entstandenes Korpus handelt, sind weitere, etwa soziobiografische Angaben nicht verfügbar. Zudem sind die Textanzahlen nach Schularten ungleich verteilt und teilweise recht gering. Wir fassten deshalb Texte verschiedener Klassenstufen und Schularten zusammen, um auswertbare und nach Größenordnung in etwa vergleichbare Korpora zu erhalten. Somit entstand eine Sammlung von insgesamt 496 Texten von Schüler/-innen der Klassenstufen 9/10 an Gymnasien und Haupt-/Realschulen. Tabelle 1 gibt die genaue Korpuszusammensetzung wieder.

Tabelle 1: Korpuszusammensetzung

Schulform	Klassenstufen 9/10	
	N Texte	N Tokens
Haupt-/Realschule (HRS)	161	15.552
Gymnasium (GYM)	335	57.512
Gesamt	496	73.064

Die genaue Forschungsfrage lautete: Lassen sich anhand der vorliegenden Texte von Schüler/-innen von Haupt- und Realschulen (HRS) und Gymnasien (GYM) Muster im Sprachgebrauch feststellen, die auf schulartenspezifische Unterschiede in den Gotteskonstruktionen hindeuten? Methodisch wurden dazu die Korpora gleicher Klassenstufen und unterschiedlicher Schularten nach einem sprachempirischen Forschungsdesign (ALTMAYER 2011, 141–157, 2013) miteinander verglichen. Für vergleichende Forschungsfragen haben sich in der korpuslinguistischen Diskursanalyse vor allem Schlüsselwortanalysen und Kollokationsanalysen bewährt (MAHLBERG 2014, SCOTT/TRIBBLE 2006). Beide Verfahren wurden hier angewendet. Für die Interpretation der Analyseergebnisse wurden semantische Klassifizierungen vorgenommen, in die theoretische Konstrukte (wie v.a. Kategorien theologischer Gotteslehre) Eingang gefunden haben, die zusätzlich an den Einzeltexten überprüft wurden (sog. Konkordanzanalyse; SCOTT/TRIBBLE 2006, 33–53).

Bereits *allgemeine statistische Beobachtungen* an den verschiedenen Korpora bestätigen die Vermutung schulformspezifischer Sprachdifferenzen (vgl. Tab. 2). So unterscheidet sich etwa die Länge der Texte deutlich nach Schularten: Hauptschüler/-innen schreiben im Durchschnitt kürzere Texte als ihre Altersgenossen am Gymnasium. Zu dieser Beobachtung passt, dass Wort- und Satzlängen ebenfalls bei den Texten der Schüler/-innen an HRS geringer sind. Einen Hinweis auf die lexikalische Vielfalt von Texten liefert das sogenannte standardisierte Type-Token-Verhältnis (STTR, PERKUHN/KEIBEL/KUPIETZ 2012, Ergänzung E6). Dieses Maß, mit dem die Anzahl unterschiedlicher Wortformen (*Types*) pro insgesamt gebrauchte Wörter (*Tokens*) bestimmt wird, variiert ebenfalls, die Unterschiede sind allerdings weniger deutlich. Die lexikalische Vielfalt ist jedenfalls für das Korpus HRS am niedrigsten. Allerdings gibt es für alle genannten Werte auch innerhalb der Schulformen recht starke Abweichungen, sodass schon hier deutlich wird, dass die Schulform allein kein hinreichendes Kriterium zur Charakterisierung des religiösen Sprachgebrauchs darstellt. Im Klartext und als Hypothese formuliert, heißt das: *Die im Vergleich zu Gymnasien im Durchschnitt geringeren allgemeinen Sprachkompetenzen an Haupt-/Realschulen spiegeln sich auch in der religiösen Sprache wider. Allerdings ist die Variation auch innerhalb der Schulformen groß.*

Tabelle 2: Statistische Korpusdaten

	HRS	GYM
Wörter (Tokens) pro Text (Mittelwert)	96,60	171,68
Standardabweichung (SD)	69,07	148,82
Standardisiertes Type-Token-Verhältnis (STTR)	63,35	65,39
STTR SD	36,37	34,41
STTR Basis (Wörter)	150	150
Wortlänge (Mittelwert in Zeichen)	4,55	4,75
SD	2,22	2,43
Sätze (Anzahl)	1144	3734
MW (in Wörtern)	13,59	15,40
SD	10,36	9,78

Mittels einer *Schlüsselwortanalyse* (SCOTT/TRIBBLE 2006, 55–72) wurden die Textkorpora HRS und GYM miteinander verglichen. Damit ließen sich für HRS im Vergleich zur Referenzgruppe am Gymnasium typische bzw. atypische Wörter (positive bzw. negative Schlüsselwörter) identifizieren. Diese wurden nach Wortarten und mit einer semantischen Heuristik klassifiziert. Unterschieden wurden die Gruppen Gottesbild, Erfahrungsbezug, Ich-Bezug, theologischer Begriff, wissenschaftlicher Begriff sowie sonstige (vgl. Tab. 3).

*Tabelle 3: Schlüsselwörter Korpus HRS**

	<i>Gottesbild</i>	<i>Erfahrungs- bezug</i>	<i>Ich-Bezug</i>	<i>Theologie</i>	<i>Wissen- schaft</i>
<i>typisch</i>	hilft Gott guten Vater guter anstrengen verlassen Gutes hört enttäuscht vertrauen	Not Probleme Geborgenheit Sorgen	mir ich meine wir	Schöpfung	
<i>a- typisch</i>	Ansprech- partner		Meinung	Christentum Geist Religionen Kirche Jesus	Urknall zweifle Schicksal Wissen- schaft Leben Mensch- heit erklären

*) Vergleichskorpus GYM; $p < .02$; Auswahl: Semantische Kategorie (ohne ‚Sonstiges‘)

Welche Sprache gebrauchen also Schüler/-innen unserer Studie an Haupt- und Realschulen im Vergleich zu denen an Gymnasien? Der Blick auf die Schlüsselwortliste lässt markante Unterschiede erkennen. Folgende Merkmale wollen wir herausheben:

- Pronomina der ersten Person Singular und Plural werden häufiger gebraucht, was auf eine stärker identifizierende und weniger reflexiv-distanzierte Sprache hinweist. Dazu passen eine Reihe der negativen Schlüsselwörter: Verben wie *zweifeln* und *erklären*, sowie Nomen aus dem Bereich eher abstrakt-wissenschaftlicher Erörterung (*Urknall*, *Schicksal*, *Wissenschaft*, *Menschheit*) werden gar nicht oder selten verwendet.
- Auf die in den Texten artikuliert Form der Gottesbeziehung deuten die verschiedenen Formen des Adjektivs *gut* hin, die alle Schlüsselwörter sind, ebenso wie das Nomen *Vater*. Zusammen mit einer auffälligen Gruppe von Schlüsselverben (*anstrengen*, *verlassen*, *enttäuscht*, *vertrauen*) lassen sie ein theistisches Gottesbild vermuten, das tendenziell hierarchisch gedacht wird: Der eher dialogische *Ansprechpartner*, der für das Korpus GYM typisch ist, ist hier negativ signifikant.
- Relevante Erfahrungskategorien, auf die Bezug genommen wird, sind *Not*, *Probleme*, *Sorgen*, *Geborgenheit*. Ein entsprechender Erfahrungsbezug fehlt bei den Gymnasiasten gänzlich. Als ausdrücklich theologisches Konzept findet sich ausschließlich *Schöpfung*, während *Christentum*, *Geist*, *Religionen*, *Kirche* und auch *Jesus* negative Schlüsselwörter und somit für die Vergleichsgruppe am Gymnasium typisch sind.

Die Tendenzen der Schlüsselwortanalyse bestätigen sich, wenn man das unmittelbare Sprachumfeld des Wortes *Gott* in den beiden Korpora HRS und GYM analysiert und miteinander vergleicht. Wir untersuchten dazu die Kollokationen (benachbarte Wörter; PERKUH/KEIBEL/KUPIETZ 2012, 110–116) von *Gott* in einem Kontext von bis zu 15 Wörtern links und rechts und schätzten die Stärke der Wortverbindung mit einem statistischen Test (Log-Likelihood-Test). Auf diese Weise lässt sich zeigen, welche Wörter mit dem Schlüsselwort *Gott* verbunden werden, was semantisch auf die in den Texten artikulierten Gottesvorstellungen schließen lässt.

Welche Wörter werden also mit *Gott* kombiniert? Tabelle 4 zeigt die Kollokationspartner der Wortart Nomen. In der mittleren Spalte finden sich die Wörter, die in beiden Korpora zum Wortumfeld von *Gott* gehören, Wörter links bzw. rechts stehen dagegen nur im jeweiligen Korpus mit *Gott* in Verbindung. Die Reihenfolge der Darstellung bildet die statistisch geschätzte Stärke der Wortverbindung ab. Das Ergebnis bestätigt die Tendenz, dass einer eher konkret-alltagsbezogenen Gottesartikulation (*Not*, *Probleme*, *Sorgen*, *Angst*, *Geborgenheit*) im Korpus HRS eine stärker abstrakt-reflexive im Korpus

GYM gegenübersteht, in der die Auseinandersetzung mit *Leid* und *Tod* in der Welt eine wichtige Rolle spielt.

Tabelle 4: Kollokationen des Wortes ‚Gott‘^{*)}

Nur HRS	Beide	Nur GYM
Menschen; Not; Probleme; Weise; Geborgenheit; Bart; Rolle; Sorgen; Angst; Zeiten	Weg; Schöpfer; Leben; Mann; Macht; Zeit; Dinge; Mensch; Vorstellung; Hoffnung; Freund; Welt; Vater; Kirche; Person; Gedanken; Frage; Kraft; Situationen; Liebe	Halt; Fragen; Geist; Erde; Meinung; Bild; Art; Begriff; Jesus; Sohn; Gefühl; Christen; Anfang; Stütze; Tod; Hilfe; Leid; Gestalt

*) Spanne L15-R15; N \geq 5 (HRS) bzw. \geq 10 (GYM); Auswahl Nomen

Insgesamt fördert der Blick auf der Makroebene einige Hinweise zutage, die auf schulformspezifische Unterschiede im religiösen Sprachgebrauch und den damit verbundenen Gottesvorstellungen schließen lassen. Zugleich bleiben auf diese Weise (auch aufgrund der Einschränkungen der verwendeten Sammlung von Schülertexten) die möglichen Gründe für diese Differenzen noch im Dunkeln. Lassen sie sich überhaupt und dann in welchem Maße auf die Schulform und den entsprechenden Religionsunterricht beziehen? Oder spielen nicht weitere Faktoren wie allgemeine Sprachkompetenz, Religiosität, kulturelle Herkunft oder soziale Lage eine viel größere Rolle? Die bisherigen Erkenntnisse auf der Makroebene erreichen hier noch zu wenig Tiefenschärfe, und daher nun die Frage: Wie sieht es auf der Mikroebene aus?

3.2. Mikroebene

Im Rahmen einer Staatsexamensarbeit (*Katharina Funken*) wurden insgesamt 62 Schüler/-innen der Klassenstufen 9/10 einer Kölner Hauptschule befragt. Die leitende Forschungsfrage lautete, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen allgemeiner und religiöser Sprachkompetenz feststellen lassen und welche Rolle weitere Einflussfaktoren dabei spielen. In einem standardisierten Fragebogen wurden dazu verschiedene Daten erhoben: Die Schüler/-innen sollten einen Freitext zu ihren Gottesvorstellungen verfassen (Schreibimpuls war ein Kommentar [‚Leserbrief‘] zu einem fiktiven Online-Zeitungsbeitrag, in dem es um Gottesbilder ging), zudem wurden die allgemeine Sprachkompetenz mit dem sogenannten C-Test (GROTJAHN 2010) erfasst sowie Angaben zur religiösen Selbsteinschätzung und soziobiografische Daten (Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Erstsprache) erhoben.

Beim C-Test handelt es sich um einen einfachen Teilfertigkeitstest, bei dem die Sprachkompetenz der Schüler/-innen durch partielle Tilgung bestimmter Wörter in einem vorgegebenen Text getestet wird. Diese Tilgung kann sich auf Wörter eines abzufragenden Wortschatzes (Fachbegriffe etc.) beziehen, auf grammatische Marker (Präpositionen, Verbindungen etc.), oder es kann sich um das Testen der allgemeinen Sprachkompetenz handeln, wobei jedes zweite oder dritte Wort zur Hälfte getilgt wird (Ausnahme sind Eigennamen). Die Aufgabe der Schüler/-innen besteht darin, den ‚Lückentext‘ korrekt auszufüllen. Die Auswertung unterscheidet zwischen produktiver und rezeptiver Ebene. Hierbei wird in einem ersten Durchgang der Worterkennungswert (WEW) ermittelt, welcher die semantisch korrekten Wörter zählt. Danach wird der richtig-falsch-Wert (RFW) ermittelt, welcher die Wörter des WEW nach semantisch, orthographisch und grammatisch richtig oder falsch einteilt und somit die rein produktiven Fähigkeiten ermittelt. Der Durchschnitt beider Werte liefert das Gesamtergebnis. Verschiedene Varianten des C-Tests haben sich auch in der schulischen Praxis zur Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten bewährt (BAUR/SPETTMANN 2008). In unserem Sample erreichten die Schüler/-innen im C-Test durchschnittlich 74% (min. 19%, max. 98%). Da bei Muttersprachlern von einer vollen Punktzahl ausgegangen wird, entspricht dies einem erwartbaren Ergebnis für sprachlich gemischte Schülergruppen.

Zur Messung der religiösen Sprachkompetenz wurden die Freitexte der Schüler/-innen sowohl formal als auch inhaltlich analysiert. Für die formale Einschätzung wurde ein Rating-Instrument entwickelt, das anhand eines gestuften Kompetenzmodells die Wort-, Satz- und Textebene berücksichtigt. Tabelle 5 gibt eine vereinfachte Darstellung des Rasters wieder.

Tabelle 5: Rating-Instrument zur Erfassung der religiösen Sprachkompetenz (formal)

Stufe	0	1	2	3
Ebene				
1. Wort				
1.1 Register				
1.2 Wortschatz				
1.3 Wortwahl				
2. Satz				
2.1 Morphosyntax				
2.2 Satzbau				

3. Text				
3.1 Roter Faden				
3.2 Kohärenz				
3.3 Textmuster				
4. Textlänge				

Mithilfe dieses Rasters konnten die Texte mit Werten zwischen 0-27 bepunktet werden, um so ein Maß für die formale religiöse Sprachkompetenz zu erhalten. Hier einige Beispiele: Auf der Wortebene wurde etwa auf das verwendete Sprachregister geschaut. Fanden sich keine umgangssprachlichen Elemente, wurde ein Punkt vergeben, konnte der Text als konzeptionell schriftlich eingestuft werden, ergab dies drei Punkte. Im Blick auf Wortschatz und Wortwahl konnte die Verwendung fachspezifischen Vokabulars und dessen zutreffende Verwendung eingeschätzt werden (Fachregister Religion). Beim Satzbau reichte die Spanne von ‚keine ganzen Sätze‘ (0) bis zu korrekt gebildeten komplexen Satzkonstruktionen (3). Auf der Textebene lautete ein Kriterium, ob sich ein roter Faden erkennen ließ, wobei für ein erkennbares übergreifendes Textthema ein Punkt, für eine formal aufgebaute Gedankenführung volle drei Punkte vergeben wurden. Im Durchschnitt erreichten die Texte der Hauptschüler/-innen in unserem Sample knapp 50% der möglichen Punkte, wobei minimal fünf und maximal 24 von 27 Punkten erreicht wurden.

Natürlich lässt sich die religiöse Sprachkompetenz nicht allein formal bestimmen, sondern es müssen auch inhaltliche Aspekte hinzugezogen werden. Daher wurden die Texte der Schüler/-innen in einem zweiten Schritt inhaltsanalytisch ausgewertet und Kategorien von Aussagen gebildet, die anschließend zu Typen zusammengefasst wurden (MAYRING 2007; ALTMAYER/HERMANN 2016). Diese machen deutlich, auf welche Art und Weise die Gottesvorstellungen kommuniziert werden. Auf diese Weise konnten drei Aussage-Typen von Gottesvorstellungen rekonstruiert werden, denen jeweils ein Katalog von Aussagen (positiv wie negativ) zugeordnet wurde. Zum ersten Typ ‚Beschreibung Gottesattribute (Typ A)‘ zählten wir Aussagen über Gotteseigenschaften wie „Gott ist allmächtig, er kann alles, er ist der Größte“, „Gott ist barmherzig, sieht uns, ist überall“ oder auch „Gott ist kein Mensch“. Der zweite Typ artikuliert die Beziehung Gottes zum Menschen (Typ B), zum Beispiel: „Gott ist wie ein Freund“, „er hat uns erschaffen“ oder „er verzeiht/belohnt“ bzw. „er verlangt/bestraft“. Beim dritten Typ steht die Beziehung des Menschen zu Gott im Vordergrund (Typ C) wie etwa in Aussagen wie „ich glaube (nicht) an Gott“ oder der Artikulation von Gefühlen („ich fühle mich nie allein, ich bin dankbar“).

An einem Beispieltext wollen wir nun Vorgehen und Ergebnis einer mithilfe der beschriebenen Instrumente durchgeführten Analyse der religiösen Sprachkompetenz verdeutlichen. Der Text stammt von einem 15-jährigen evangelischen Mädchen mit Erstsprache französisch.

„Ich finde die **Aussage der Internetzeitung** sehr wahrlich gut denn es gibt Gott auf dieser Welt. Er allein hat das alles *erschaffen* und er hat uns geliebt. **Man** muss Gott vertrauen, weil er das alles *was er tut nämlich* es geschieht, wenn wir durch *sein* Namen *bittet*. Man muss erst *sein Sohn* in uns annehmen, **denn** *Christus* ist unser *leben*. Er hat die *Welt so geliebt*, dass er *sein eigener Sohn hier gesangt* hat, damit wir alle an ihn glauben und nicht verloren *geht*. Keiner kann Gott sehen das ist wahr aber er ist immer da für **uns**. Er ist kein Mensch wie *mansche Denken* **sondern** er ist das *Licht des lebens* der *Herrlichkeit* und der *allmächtige König*. Ich *glaube mehr* an Gott und bete viel für den Tag, das *leben* und für den Frieden. **Denn** *Jesus ist der Weg, die Wahrheit und das Leben*.“

Legende: = Morphosyntax; **fett** = Textaufbau; *kursiv* = Wortebene

Auf der *formalen Ebene* lässt sich erkennen, dass trotz relativ vieler Fehler eine erstaunliche religiöse Sprachkompetenz vorhanden ist: Im Wortschatz finden sich viele nicht durch die Aufgabe vorgegebene Wörter nicht zuletzt auch aus biblischem Sprachgebrauch, zudem werden verschiedene Varianten gebraucht, um den gleichen Gedanken auszudrücken. Satzbau und Textaufbau sind relativ komplex, ausdrücklich wird textliche Kohärenz hergestellt und der Text mit Einleitung und Schluss versehen. Auf der *inhaltlichen Ebene* ist der Schülerin erkennbar daran gelegen, eine ganze Reihe verschiedener Gottesvorstellungen, die ihr wichtig sind, zu artikulieren. Neben beschreibenden Aussagen („alles erschaffen“, „hat uns geliebt“) bringt sie insbesondere die Beziehung Gottes zum Menschen zum Ausdruck (Typ B), aus der sie ein entsprechendes Verhalten für sich und andere ableitet („Man muss Gott vertrauen“, „seinen Sohn in uns annehmen“, „damit wir alle glauben“). – Die genaue Auswertung dieses Beispiels ergibt einen interessanten Befund: Obwohl die Schülerin bei der allgemeinen Sprachkompetenz nur durchschnittlich abschneidet (C-Test 73%), erreicht sie bei der (formalen) religiösen Sprachkompetenz das höchste Ergebnis aller beteiligten Schüler/-innen (89%), und auch inhaltlich zeigt sich eine erstaunliche Breite der artikulierten Gottesvorstellungen.

An dieser Stelle ist es nicht möglich, weitere interessante Einzelfälle vorzustellen. Stattdessen wollen wir einige Ergebnisse herausheben, die sich aus der Gesamtanalyse aller Texte ergeben. Zunächst einmal (und entgegen dem vorgestellten Beispiel) konnten wir einen starken *Zusammenhang von allgemeiner und (formaler) religiöser Sprachkompetenz* beobachten. Denn die Ergebnisse der Schüler/-innen im C-Test und unserem eigenen Rating korrelieren deutlich ($r = .33, p < .01$).

Was die weiteren Einflussfaktoren angeht, so ließ sich ein *hoher Einfluss der Erstsprache* nachweisen: Die Wahrscheinlichkeit, im C-Test überdurchschnittlich gut abzuschneiden ist für Schüler/-innen mit Erstsprache Deutsch um das 1,8-Fache höher ($p < .01$). Zugleich treten hierarchische Gottesvorstellungen signifikant häufiger in der Gruppe nicht-deutscher Erstsprachler auf ($p < .04$). Eine Aussage der Kategorie „Gott bewirkt Dinge, beschützt, hilft, handelt“ (Typ B) etwa wird von Schüler/-innen mit Deutsch als Erstsprache nicht, von den übrigen gleichwohl häufig getroffen ($p < .03$). Neben den sprachlich-kulturellen Faktoren erweist sich die *religiöse Selbsteinschätzung*

als entscheidende Variable. Mit der Religiosität steigt auch die Komplexität der Gottesvorstellung (gemessen als Anzahl verschiedener Aussagen pro Text; $r=.49, p<.001$).

Allerdings ließen sich *keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen Typen der Gottesvorstellung und Sprachkompetenz* nachweisen, was ein beachtenswertes Ergebnis darstellt. Die qualitativen Ergebnisse auf der Mikroebene machen also deutlich, dass die Fähigkeit, verschiedene Gottesbilder zu artikulieren, nicht unbedingt und keinesfalls eindeutig von der Sprachkompetenz abhängig ist. Zugleich gibt es Hinweise auf einen interessanten Effekt: Bestimmte Gottesvorstellungen korrelieren negativ mit den Ergebnissen im C-Test (allgemeine Sprachkompetenz), und zwar: „Gott ist barmherzig, er sieht uns, ist überall“ (Typ A), „Mann, König, Jesus, Vater“ (Typ A) und „Gott bewirkt Dinge, beschützt, hilft, handelt“ (Typ B). Je besser also Schüler/-innen im allgemeinen Sprachtest abschnitten, desto unwahrscheinlich war es, dass sie diese anthropomorphen (und tendenziell hierarchischen) Gottesvorstellungen in ihren Freitexten artikuliert haben.

Aus den Beobachtungen auf Makro- und Mikroebene und vor dem Hintergrund der wenigen vorliegenden Studien zu schulformspezifischen Gotteskonstruktionen lässt sich als Hypothese formulieren, dass *ein direkter Zusammenhang zwischen allgemeiner und formaler religiöser Sprachkompetenz zu bestehen scheint und diese wiederum nach Schulformen differenzieren*. Inhaltlich gesehen wird das Bild allerdings komplexer: *Die Art der Gottesvorstellung von Schüler/-innen hängt nicht nur von der (religiösen) Sprachkompetenz ab, sondern wird von weiteren Faktoren wie Religiosität oder Kultur bestimmt*. Das heißt konkret: Ein niedrigeres sprachliches Kompetenzniveau bedingt nicht zwangsläufig eine weniger komplexe oder differenzierte Gottesvorstellung – und umgekehrt.

Weiterführende Arbeitsfragen

Wie grundsätzlich alle Befunde empirischer Forschung, lassen auch die hier vorgestellten Ergebnisse verschiedene Interpretationsmöglichkeiten offen und geben von daher Anlass zur Diskussion. Die folgenden Fragen wollen einige relevante Felder aufzeigen.

- 1: Ganz grundsätzlich gesehen ist bereits die Frage zu stellen: In welcher Beziehung stehen die gezeigten Zusammenhänge überhaupt mit schulischen Bildungsprozessen im Allgemeinen und dem Religionsunterricht im Besonderen? Oder handelt es sich nicht vielmehr um natürliche Variationen von Religiosität, die auf ganz andere Faktoren zurückzuführen sind?
2. Zugleich ist dann nachzufragen, ob mit verschiedenen Artikulationsformen von Gottesbildern auch unterschiedliche Wertigkeiten verbunden sein sollen: Spielt das hier Beschriebene also auf der Ebene von Deskription oder Normativität; geht es um Struktur- oder um pädagogische Fragen?

3. Warum und wann werden überhaupt die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Schulform, Sprachkompetenz und Gotteskonstruktion zum (Gerechtigkeits-) Problem?

Die beiden letzten Fragen sollen verdeutlichen, wo genau dieser Ebenenwechsel einsetzt und wann die gezeigten Zusammenhänge somit gerechtigkeitsrelevant werden können.

4. Inwieweit nehmen Zielvorstellungen religiöser Bildung schon soziobiografische, kulturelle und sprachliche Bedingungen in den Blick?

5. Wo liegen entsprechende blinde Flecken religionsdidaktischer Ansätze, die dazu führen können, dass unterschiedliche Ausgangsbedingungen sich im Ergebnis religiöser Bildung auswirken; und wie steht es insbesondere um die systematische Förderung religiöser Sprachkompetenz im Religionsunterricht und in der außerschulischen religiösen Bildung?

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, STEFAN (2011), Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart.
- ALTMAYER, STEFAN (2013), Die (religiöse) Sprache der Lernenden. Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten, in: BECKER-MROTZEK, MICHAEL / SCHRAMM, KAREN / THÜRMAN, EIKE / VOLLMER, HELMUT JOHANNES (Hg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster, 365–379.
- ALTMAYER, STEFAN / GRÜMME, BERNHARD (2014), Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen, in: Theologisch-praktische Quartalsschrift, 162, 314–324.
- ALTMAYER, STEFAN / HERMANN, DIETER (2016), Mit Freunden über Gott reden... Religiöse Kommunikation vor dem Übergang von der Kindheit zum Jugendalter, in: ALTMAYER, STEFAN / BITTER, GOTTFRIED / BOSCHKI, REINHOLD (Hg.), Katechese unter den Bedingungen der ‚flüchtigen Moderne, Stuttgart, 125–142.
- BAUR, RUPRECHT / SPETTMANN, MELANIE (2008), Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test, in: AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN-WELKE, INGELORE (Hg.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler, 430–441.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL / SCHRAMM, KAREN / THÜRMAN, EIKE / VOLLMER, HELMUT JOHANNES (Hg.) (2013), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster.
- EURICH, JOHANNES (2010), Bildung und Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen in evangelischer Perspektive, in: RUPP, HORST / SCHEILKE, CHRISTOPH TH. (Hg.), Gerechtigkeit in der Bildung. Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit, Stuttgart, 15–35.
- FEILKE, HELMUTH (2013), Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen, in: BECKER-MROTZEK, MICHAEL / SCHRAMM, KAREN / THÜRMAN, EIKE / VOLLMER, HELMUT JOHANNES (Hg.), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster, 113–130.
- GROTJAHN, RÜDIGER (Hg.) (2010), Der C-Test. Beiträge aus der aktuellen Forschung, Frankfurt.
- GRÜMME, BERNHARD (2014), Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart.
- GRÜMME, BERNHARD (2015), Art. Bildungsgerechtigkeit, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon. URL: <http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/-bildungsgerechtigkeit/-ch/-65c7e8c337a9f80500ac57444b044a30/> [Zugriff: 20.09.2015].
- JOAS, HANS / KNÖBL, WOLFGANG (*2013), Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen, Frankfurt.
- KÖNEMANN, JUDITH (2013), Bildungsgerechtigkeit. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge, 70, 5–12.

- KÖNEMANN, JUDITH / METTE, NORBERT (Hg.) (2013), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern.
- KRAMER, ROLF-TORSTEN (2011), *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*, Wiesbaden.
- LÜTZE, FRANK M. (2011), *Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I*, Leipzig.
- MAAZ, KAI / NEUMANN, MARKO / BAUMERT, JÜRGEN (Hg.) (2014), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden.
- MAHLBERG, MICHAELA (2014), *Corpus-driven discourse analysis*, in: SCHNEIDER, KLAUS/BARRON, ANNE (Hg.), *Pragmatics of Discourse (Handbooks of Pragmatics, Vol 3)*, Berlin, 215–238.
- MAYRING, PHILIPP (2007), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim.
- MICHALAK, MAGDALENA (Hg.) (2014), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modell für das sprachbewusste Lehren und Lernen*, Baltmannsweiler.
- PEMSEL-MAIER, SABINE / SCHAMBECK, MIRJAM (Hg.) (2014), *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg i. Br.
- PERKUHN, RAINER / KEIBEL, HOLGER / KUPIETZ, MARC (2012), *Korpuslinguistik*, Paderborn.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2013), *Sprache als Medium des Lernens im Fach*, in: BECKER-MROTZEK, MICHAEL / SCHRAMM, KAREN / THÜRMAN, EIKE / VOLLMER, HELMUT JOHANNES (Hg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster, 25–40.
- SCOTT, MIKE / TRIBBLE, CHRISTOPHER (2006), *Textual patterns. Key words and corpus analysis in language education*, Amsterdam.
- UNSER, ALEXANDER (2014), *Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen? Eine Entgegnung auf Judith Könemann*, in: *Religionspädagogische Beiträge*, 71, 17–25.
- UNSER, ALEXANDER (2015), *Vorläufiger Datenbericht zur Studie „Familie, Freizeit und interreligiöses Lernen“*, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts.
- VIERGEgge, DÖRTHE (2013), *Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie*, Münster.
- VOLLMER HELMUT JOHANNES / THÜRMAN, EIKE (2013), *Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule*, in: BECKER-MROTZEK, MICHAEL / SCHRAMM, KAREN / THÜRMAN, EIKE / VOLLMER, HELMUT JOHANNES (Hg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*, Münster, 41–57.
- WELLGRAF, STEFAN (2012), *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*, Bielefeld.