

Die (religiöse) Sprache der Lernenden

Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten

1 Einführung

Ende der 1960er Jahre vollzieht sich (auch) in der Religionsdidaktik eine linguistische Wende. Im Mittelpunkt steht die doppelte Einsicht, dass zum einen Sprache *an allen Prozessen* des Verstehens, Erkennens und Lernens einen aktiven Anteil hat. Zum anderen erkennt man, dass Sprache auch der entscheidende Schlüssel für *spezifisch religiöse Lernprozesse* ist: Religiöse Erfahrungen und Traditionen besitzen ihre eigenen charakteristischen Sprachformen, die erst erschlossen werden müssen, soll religiöses Lernen in Gang kommen. So fordern schon früh namhafte Fachvertreter, den Religionsunterricht insgesamt als Sprachunterricht zu konzipieren (v.a. Halbfas, 1969; Zirker, 1972). Heute folgen ganze Unterrichtswerke dieser sprachsensiblen Didaktik, und auch in den Bildungsplänen ist das Thema religiöses Sprachverständnis flächendeckend verankert (Altmeyer, 2011; Schulte, 2001).

Allerdings ist diese religionsdidaktische Hinwendung zur Sprache in einem gravierenden Punkt einseitig geblieben: Zwar ist die Sprachlichkeit der Inhalte breit entfaltet worden, doch ist die religiöse Sprache der Subjekte religiöser Bildung eine große Unbekannte geblieben: Was wissen wir eigentlich über die religiöse Sprache der Schüler/innen? Welche Möglichkeiten gibt es, deren Sprachkompetenzen systematisch zu erfassen? Dieser Fragestellung widmet sich das vorgestellte sprachempirische Forschungsprojekt. Es fordert zunächst einen theoretischen Paradigmenwechsel: Nicht allein die *Sprachlichkeit der Inhalte*, sondern der *Sprachgebrauch der Lernenden* soll in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit treten. Ein sprachempirischer Ansatz, der auf Methoden der Korpuslinguistik zurückgreift, ermöglicht es, diesen Sprachgebrauch systematisch zu beschreiben.

Anhand exemplarischer Forschungsergebnisse zeigt der Beitrag, wie mithilfe dieser sprachempirischen Methoden ein Zugang zum Sprachgebrauch der Lernenden gefunden werden kann. Es wird ein empirisches Forschungssetting vorgestellt, das über den religionsdidaktischen Bereich hinaus vielfältige Anschlussmöglichkeiten für fachdidaktische Forschungen eröffnet. Denn aus dem Wissen über Struktur und Eigenart der Schülersprache lassen sich Felder identifizieren, auf denen eine systematische Förderung der fachspezifischen Sprachkompetenz erfolgen müsste und könnte.

2 Von der Sprachlichkeit der Inhalte zum Sprachgebrauch der Lernenden

2.1 Sprache im Religionsunterricht

Der Religionsunterricht ist schon von seinem Gegenstand her immer auf das Phänomen Sprache verwiesen (Niehl, 2006; Grözinger, 2001). Denn wesentliche seiner Inhaltsbereiche wie vor allem die biblische Überlieferung oder die kirchliche Glaubenstradition sind sprachlich vermittelt. Von daher gehört etwa die Auseinandersetzung mit Texten zum Kernbestand des Religionsunterrichts, wenngleich darüber hinaus natürlich zahlreiche weitere Lernbereiche wichtig sind (Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2010; Bitter, Englert, Miller & Nipkow, 2006, S. 213–291). Doch gerade die besondere Eigenart dieser zentralen Texte hat schon früh dazu geführt, dass die Religionsdidaktik sich der charakteristischen *Sprachlichkeit der Inhalte* des Religionsunterrichts zugewendet hat. Nachdem bereits in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts im sogenannten hermeneutischen Religionsunterricht das Verstehen und gegenwartsbezogene Auslegen der biblischen Texte als zentrale Aufgabe entdeckt wurde (Baldermann, 2001), vollzieht sich eine tatsächliche sprachliche Wende mit Nachdruck im Verlauf der sechziger und siebziger Jahre. Diese Wende ist so grundlegend, dass sie im Rückblick wie der Verlust einer naiven „sprachlichen Unschuld“ (Gärtner, 2002, S. 53) erscheint. Was steckt hinter diesem Schlüsselerlebnis religionsdidaktischen Erwachsenwerdens?

Auf eine kurze Formel gebracht verbindet sich mit diesem *linguistic turn* der Religionsdidaktik die Einsicht, dass die bloße Kenntnis religiöser Sprachformen noch keine religiöse Bildung ermöglicht, ja sie vielleicht sogar eher verhindert. Zuvor weitgehend unhinterfragte Glaubensaussagen werden im Zuge der starken gesellschaftlichen Veränderungen und Säkularisierungsprozesse grundlegend fragwürdig: Was bedeuten eigentlich Sätze wie ‚Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, Schöpfer des Himmels und der Erde‘ aus dem Glaubensbekenntnis oder der biblischen Überlieferung wie ‚Christus ist für unsere Sünden gestorben‘ (1 Kor 15,3)? Solche zentralen Aussagen geraten jetzt für die große Breite der Schüler/innen/schaft in scharfen Konflikt mit vorherrschenden Plausibilitätsstrukturen und Denkmentalitäten, die weitgehend naturwissenschaftlich oder technisch geprägt sind (Halbfas, 1969). Für *wen* bedeuten sie *was* zu *welcher Zeit*, unter *welchen Bedingungen* und mit *welchem Geltungsanspruch*? Auf der Ebene des erkenntnistheoretischen Diskurses spiegelt sich dasselbe Phänomen in fundamentalen Anfragen an den Bedeutungsgehalt religiöser und theologischer Sprache, wie etwa in folgender charakteristischen Position aus der analytischen Philosophie, wonach „ein Satz unmöglich zugleich sinnvoll sein und von Gott handeln kann“ (Ayer, 1970, S. 156–157; Laube, 1999, S. 74–88). Ausgangspunkt für die sprachliche Wende ist für die Religionsdidaktik die Wahrnehmung einer fundamentalen *Sprachkrise* (Altmeyer, 2012), oder anders ausgedrückt: die Entdeckung einer seit langem ausstehenden Übersetzungsleistung (Latour, 2011, S. 25–30).

Die Religionsdidaktik antwortet auf diese Herausforderung mit einer konsequenten Hinwendung zur Sprachlichkeit der Inhalte des Religionsunterrichts: Den religiösen Traditionen ist, so die Einsicht, ein charakteristischer Umgang mit Sprache eigen

(Schübler, 2008; Astley, 2004). Denn ihre Sprachformen transportieren Sinn weniger durch Bezeichnen einer Sache als durch Referenz auf Erfahrung. Wer entdeckt, dass Sprache nicht nur nachträglich Wirklichkeit bezeichnen, sondern diese auch eröffnen kann – als neue und andere Möglichkeit der Erfahrung von Welt – der versteht, auf welche Weise Religion von Wirklichkeit spricht: als von dem nämlich, was „uns im Tiefsten angeht“ (Tillich, 1964, S. 111). In dieser Art des Sprachgebrauchs ist religiöse Sprache näher dem poetischen Sprechen verwandt als dem Sprachgebrauch der sogenannten exakten Wissenschaft. Ihre charakteristischen Sprachformen sind Metapher und Symbol, Mythos, Erzählung, Gedicht etc. Und selbst das Dogma ist keine Gattung reiner Informationsvermittlung, sondern lebt von dem erfahrungsbezogenen Mehr, das es in seiner extrem verdichteten Sprache transportiert: Religiöse Sprache, und auch das Dogma, will nicht zuerst informieren, sondern „verändern, verwandeln, erschüttern“ (Latour, 2011, S. 34). Religiöses Lernen (in seiner sprachlichen Dimension) bedeutet, diese besondere Art des Sprachgebrauchs kennenzulernen. Religiöse Bildung meint die Befähigung, jenen charakteristischen existenziellen Anspruch und damit die Eigenlogik religiöser Sprache wahrnehmen und verstehen zu können.

Die Religionsdidaktik hat diese Wende von der Vermittlung vorgegebener Sprache zur Entwicklung eines adäquaten Verstehens religiöser Sprache seither weitgehend umgesetzt. Eine grundsätzliche Sensibilität für die sprachliche Dimension religiösen Lernens ist heute so gut wie jedem konzeptionellen Ansatz des Religionsunterrichts eigen (Schulte, 2001, S. 45). In den curricularen Standards für den evangelischen wie katholischen Religionsunterricht sind Kenntnis und Verständnis religiöser Sprachformen verpflichtend verankert (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2011, S. 20; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2006, S. 21; 2004, S. 14). Insofern ist es sicher zutreffend zu sagen, dass Religionsunterricht heute zu einem gewissen Teil Sprachunterricht ist. Dies beinhaltet das Kennenlernen verschiedener Textgattungen von Erzählung über Mythos und Parabel bis zum Gleichnis etc. ebenso wie das Erproben der und Nachdenken über die vielen Möglichkeiten und auch Grenzen von Sprache allgemein. Ein Verständnis und eine Wertschätzung für metaphorisches und symbolisches Sprechen gehören zu den Grundbedingungen, um die theologische und kirchliche Gottesrede überhaupt verstehen zu können. Am konsequentesten hat wohl der katholische Religionsdidaktiker Hubertus Halbfas sein schon in den achtziger Jahren entwickeltes und seither mehrfach überarbeitetes Unterrichtswerk für den Religionsunterricht von der Primar- bis zur Sekundarstufe an einer solchen Sprachpropädeutik orientiert, die durchgängig an der Entwicklung des allgemeinen Sprachverständnisses orientiert ist (Halbfas, 1983ff.; 1989ff.). Eine Art konzeptionelle Summe des bis heute beachtlichen Ansatzes ist in seiner „religiösen Sprachlehre“ zu erwarten (Halbfas, 2012).

2.2 Ein notwendiger Perspektivenwechsel

Einige Jahrzehnte nach diesem ersten Schritt aus der ‚sprachlichen Unschuld‘ stellen sich heute jedoch erneut grundlegende Fragen. Mithilfe eines *allgemeinen Modells* zur Beschreibung der Schulsprache im Fachunterricht, wie es Vollmer & Thürmann (2010) vorgeschlagen haben, lassen sich deutlich die Grenzen des vorherrschenden *religionsdidaktischen Sprachlernmodells* aufzeigen. Sprachliches Lernen im Unterricht darf, so

Vollmer & Thürmann (2010), keineswegs eindimensional nur von den Inhalten her gedacht werden. Gerade dies tut aber die Religionsdidaktik, wenn sie meint, schon allein aus dem Wissen um die Eigenart religiöser Sprache könne aktive religiöse Sprachkompetenz entstehen. Zieht man eine metaphorische Parallele zum Fremdspracherwerb, wird die prekäre Logik dieser religiösen Sprachdidaktik deutlich: Aus dem Lernen von Grammatik und Vokabeln soll sich praktische Sprachkompetenz ergeben. Wenn ich recht sehe, dürfte diese simple Gleichung im Sinne aktueller Fremdsprachendidaktik als überholt gelten (ohne dass deshalb Grammatik und Vokabeln nutzlos würden!). Religionsdidaktisch wäre daher zu fragen: Funktioniert ‚religiöser Spracherwerb‘ tatsächlich auf die etablierte deduktive Weise, durch zuvorderst kognitive Einsicht in die religiöse Sprachstruktur? Wären nicht auch hier der Sprachgebrauch und damit die verschiedenen Felder sprachlichen Handelns im Unterricht deutlich höher anzusetzen, so wie es Vollmer & Thürmann fächerübergreifend modelliert haben?

Folgt man dieser Forderung, so wird unmittelbar einsichtig, dass im Religionsunterricht nicht nur das Verstehen der vorgegebenen religiösen Sprache erarbeitet, sondern auch Gelegenheiten zum Gebrauch religiöser Sprache sowie zum Diskurs über ihre Eigenschaften geschaffen werden müssten: etwa im Austausch über die eigenen Gottesvorstellungen, im Streit um gesellschaftlich wichtige ethische Normen, in der kreativen Eigengestaltung religiöser Rituale, in der Suche nach passenden Ausdrucksformen für das eigene religiöse Empfinden etc. Und natürlich geschieht dies auch tagtäglich. Nur ist es erstaunlich, dass über die auf diese Weise entstehende ‚gebrauchte‘ religiöse Sprache der Lernenden so gut wie nichts bekannt ist. Empirische Befunde zeigen zwar, dass es sich hierbei um eine äußerst selbständige und komplexe „*Eigensprache*“ (Porzelt, 1999, S. 254) handelt, doch eine systematische Erschließung dieser ‚großen Unbekannten‘ ist bislang nicht erfolgt.

Dabei sprechen verschiedene Gründe klar für eine verstärkte Aufmerksamkeit für den Sprachgebrauch der Lernenden: Bringt man etwa das Globalziel des Religionsunterrichts nach seinem Verfassungsauftrag (Art. 7(3) GG) in Anschlag, nämlich religiöse Urteils- und Entscheidungsfähigkeit als Ermöglichung einer positiv verstandenen Religionsfreiheit (Freiheit *zur* Religion), dann liegt die Notwendigkeit auf der Hand, nach dem Stand der aktiven religiösen Sprach- und Diskurskompetenz der Lernenden zu fragen. Denn ohne diese wird das genannte Ziel nicht zu erreichen sein (Vollmer, 2009, S. 6). Allerdings hätte ein solches Umdenken zur Folge, dass religiöse Sprache nicht mehr nur über einen Kanon vorgegebener Sprachformen (wie Bibel, Dogma etc.) definiert werden könnte, sondern als etwas, das erst im Sprachgebrauch entsteht. Doch auch theologisch ist klar, dass Religiosität nicht als Eigenschaft von Wörtern und Sätzen gedacht werden kann, sondern eine Frage der im Akt des (individuellen und gemeinschaftlichen) Sprechens zum Ausdruck gebrachten Gottesbeziehung ist (Altmeyer, 2011, S. 314).

Insgesamt liegt ein erneuter religionsdidaktischer Perspektivenwechsel auf der Hand. Nach dem Verlust der ‚sprachlichen Unschuld‘ geht es jetzt darum, die ‚sprachliche Blindheit‘ zu überwinden: Welche Sprache gebrauchen Schüler/innen eigentlich, wenn sie beginnen, selbst religiöse Sprache zu sprechen?

2.3 Zur Methode

Die Umsetzung dieses Forschungsprogramms muss über die etablierten Wege sozial-empirischer Zugänge hinausgehen. Denn während es dort um die Erhebung, Analyse und Interpretation von Erfahrungswissen geht, steht hier die Frage nach systematischem Wissen über einen bestimmten Sprachgebrauch im Vordergrund (Bubenhofner, 2009, S. 43–46). Ein entsprechendes sprachempirisches Instrumentarium stellt die empirisch arbeitende Sprachwissenschaft zur Verfügung. Insbesondere die Erhebung und Analyse von Sprachgebrauchsmustern, die sich nicht nur mit intra-, sondern auch extralinguistischem Interesse interpretieren lassen, ist für interdisziplinäre Fragestellungen relevant. Ein entsprechendes anerkanntes Forschungsparadigma ist in der Korpuslinguistik gegeben (zur Einführung: Lemnitzer & Zinsmeister, 2010; Scherer, 2006; Scott & Tribble, 2006).

Korpuslinguistik verfolgt das Ziel, einen konkret umrissenen authentischen Sprachgebrauch methodisch abgesichert zu beschreiben und Hypothesen bezüglich der Merkmale dieser Sprache zu bilden. Ihr empirisches Material ist das Korpus, eine nach expliziten Kriterien erstellte, digital verfügbare Zusammenstellung von authentischen Beispielen geschriebener oder transkribierter gesprochener Sprache (Leech, 2007). Geleitet von einer spezifischen Forschungsfrage werden mittels quantitativer und qualitativer Methoden Sprachgebrauchsmuster im Korpus identifiziert und von ihrem Gebrauchskontext her interpretiert. Das theoretische Fundament dieser induktiven Hypothesenbildung liegt im Sprachmodell des britischen Kontextualismus (Lemnitzer & Zinsmeister, 2010, S. 28–32; Tognini-Bonelli, 2001). Dessen zentrale Prämisse ist, dass die Bedeutung einer sprachlichen Äußerung sich aus der Analyse des Sprachgebrauchs erschließt, wie er sich im Kontext der untersuchten Äußerung niederschlägt. Nicht sprachliches Wissen eines Sprechers (Kompetenz) ist der entscheidende Zugang zum sprachlichen Verstehen, sondern die Beziehung zwischen Form, Inhalt und Kontext konkreter Äußerungen. Daraus leitet sich das Forschungsziel der Korpuslinguistik ab, nämlich „sprachliche Äußerungen und deren verschiedene linguistische Aspekte als Funktionen des sprachlichen und nicht-sprachlichen Kontextes zu erklären, in dem die Äußerungen stehen“ (Lemnitzer & Zinsmeister, 2010, S. 28; Sinclair, 2007). Gegenstand der Korpuslinguistik ist deshalb authentischer Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kontexten (vom unmittelbaren Wortumfeld bis hin zum sozialen Kontext einer Äußerung). Ausgehend vom Sprachgebrauch werden durch Kontextanalysen induktiv Hypothesen gebildet über die der empirischen Sprache zugrunde liegende Strukturen, die Art und Weise also, wie im Sprachgebrauch Bedeutung erzeugt und transportiert wird (Scott & Tribble, 2006, S. 3–10).

Auf dieser Grundlage wurde für das nun vorzustellende religionsdidaktische Forschungsvorhaben ein methodisches Setting mit folgenden vier elementaren Schritten entworfen (Altmeyer, 2011, S. 141–157): Die Forschungsfrage formuliert ein konkretes religionsdidaktisches Frageinteresse, das durch die Analyse eines bestimmten Sprachgebrauchs beantwortet werden kann. Es schließt sich die Aufgabe der kriteriengeleiteten Korpuserstellung an, wobei die Herausforderung darin besteht, relevante Ausschnitte der anvisierten Sprache angemessen zu repräsentieren. Korpuslinguistische Analysen decken in verschiedenen Schritten Sprachgebrauchsmuster auf. Diese werden schließlich sowohl

im sprachlichen Kontext als auch im Kontext religionsdidaktischer Theoriebildung interpretiert.

3 Sprachempirische Zugänge zum Sprachgebrauch der Lernenden

Welche religiöse Sprache sprechen also Schüler/innen? Welche Möglichkeiten bietet die Korpuslinguistik, deren Sprachkompetenzen systematisch zu erfassen und zu fördern? Im Folgenden sollen exemplarisch einige Zugänge zu dieser ‚großen Unbekannten‘ vorgestellt werden. Es werden Beispiele ausgewählt, die einerseits inhaltliche Kernbereiche ansprechen (Gottesvorstellungen, Gebetssprache) und andererseits das Potential wichtiger methodischer Instrumente (Schlüsselwörter, Kollokationen, Visualisierung) vorstellen. Zum Schluss illustriere ich, wie im Sinne eines forschenden Lernens im Unterricht mit korpuslinguistischen Methoden gearbeitet werden kann.

3.1 Schlüsselwörter von Schülertexten zu ihren Gottesvorstellungen

Das erste Beispiel zeigt ein Korpus aus insgesamt 2186 Texten, die Schüler/innen im Religionsunterricht zu ihren persönlichen Gottesvorstellungen geschrieben haben (Altmeyer, 2011, S. 189–234). Die Frage „Was sagt mir ‚Gott‘?“ diente als Schreibimpuls. Die Texte sind im Zeitraum 2003–2008 als Beiträge zu einer von der Zeitschrift „Christ in der Gegenwart“ initiierten Schreibaktion entstanden, sind alle in deutscher Sprache verfasst und lassen sich alle eindeutig einer der Klassenstufen neun bis dreizehn und einer Schulart zuordnen; einige Texte von Religionskursen aus Österreich sind ebenfalls enthalten. Leitend für die Untersuchung ist die Frage, welche Merkmale die Sprache kennzeichnet, die Schüler/innen gebrauchen, wenn sie ihre Gottesvorstellungen schriftlich artikulieren.

Exemplarisch möchte ich hier nun auf das Ergebnis einer *Schlüsselwortanalyse* zu sprechen kommen (Scott & Tribble, 2006, S. 55–72; Wynne, 2008, S. 730–733). Sie liefert einen ersten Überblick über das Korpus, der bereits fundierte und praxisrelevante Hypothesen liefert und eine Fülle weiterer Fragen eröffnet. Dazu werden mithilfe eines statistischen Verfahrens Wörter im Korpus identifiziert, die aufgrund ihrer Häufigkeit auffällig sind. Unter einem Schlüsselwort versteht man dabei ein Wort, das nicht einfach aufgrund seiner absoluten Häufigkeit hervorsteht, sondern das im Vergleich zu einer Norm signifikant häufig gebraucht wird, wobei ein Maß für diese Signifikanz angegeben werden kann (*keyness*). Die Vergleichsnorm wird durch ein zweites Korpus (Referenzkorpus) abgebildet und kann entsprechend der Fragestellung gewählt werden. Es gibt große öffentliche Korpora, die als Referenzkorpus die deutsche Gegenwartssprache zu repräsentieren versuchen (Lemnitzer & Zinsmeister, 2010, S. 102–107). Nimmt man ein solches Referenzkorpus zur Hilfe wie im vorliegenden Fall das Kernkorpus des ‚Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache‘ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, o.J.), erhält man typische Wörter, die das untersuchte Schülerkorpus inhaltlich und stilistisch wie in einer mit Karte und Maßstab versehenen Satellitenaufnahme charakterisieren. Ein Referenzkorpus der deutschen Schülersprache ist, wenngleich extrem wünschenswert, bislang leider nicht verfügbar.

Das Ergebnis der Schlüsselwortanalyse lässt sich hervorragend in Form einer Wortwolke (*tag cloud*) visualisieren, wobei die Größe der Darstellung der Bedeutung (*keyness*) des Schlüsselwortes entspricht. Abbildung 1 zeigt eine solche Satellitenaufnahme des Korpus aus Schülertexten über ihre Gottesvorstellungen.



Abb. 1: Schlüsselwörter von Schülertexten zu ihren Gottesvorstellungen

Zu sehen sind nicht alle Schlüsselwörter, sondern nur eine bestimmte, bereits um Kontextinformationen angereicherte Auswahl. Gefiltert nach Wortarten wurde die Treffermenge auf Nomen reduziert, diese wiederum mit Hilfe einer inhaltlichen Heuristik in Klassen eingeteilt und durch verschiedene Graustufen visualisiert. Die ‚Auflösung‘ der Darstellung zeigt die 30 Nomen mit der höchsten Signifikanz.

Zunächst sieht man, dass die Schüler/innen ihre Texte mithilfe eines elementaren Kernvokabulars verfasst haben. Dies umfasst zunächst einige Wörter, die im engen Sinn dem *theologischen Bereich* zuzuordnen sind, wobei insbesondere „Glaube“, „Kirche“, „Bibel“, „Religion“ und „Gebet“ als kategoriale Begriffe und „Jesus“ als Name signifikant benutzt werden. Ergänzt werden sie durch Wörter wie „Mensch“, „Leben“, „Existenz“, „Person“, „Welt“ etc., die auf den Bereich eher *philosophischer Reflexion* über die Gottesfrage verweisen. Schon hier fällt auf: Der sprachliche Kontext, in dem die Schüler/innen ihr Schreiben über Gott verorten, kommt mit Ausnahme von „Glaube“, „Kirche“ und „Bibel“ ohne theologische Konzepte im engeren Sinn aus (wie etwa: Schöpfungslehre, Christologie, Eschatologie etc.), wohingegen die anthropologische Verhältnisbestimmung Gott-Mensch-Leben-Person anschlussfähig erscheint. Damit korrespondieren zwei weitere Gruppen von Schlüsselwörtern, die von einigem Interesse sind, da sie diesen Kontext näher verdeutlichen: Mit den auffällig signifikanten Schlüsselwörtern „Hoffnung“, „Geborgenheit“, „Kraft“, „Halt“ und „Hilfe“ auf der einen und „Leid“, „Tod“ sowie „Probleme“ auf der anderen Seite greifen die Schüler/innen auf eine an *Erfahrungen* ausgerichtete Sprache zurück, die es ihnen erlaubt, ihre Rede von Gott in ihrem eigenen Leben und im Leben anderer zu verorten.

Durch diese Beobachtungen werden erste Merkmale der religiösen Sprache der Lernenden deutlich, die von hoher religionsdidaktischer Relevanz sind, zumal sie nicht einen Randbereich, sondern mit der Artikulation der Gottesvorstellung den Kern religiöser Sprachkompetenz betreffen. So wird z.B. deutlich, dass ein bestimmtes, stark selektives theologisches Kernvokabular benutzt wird. Auf welche Weise genau jedoch etwa von „Kirche“ und „Bibel“ in Zusammenhang mit Gott gesprochen wird oder wie sachgerecht diese Rede ist, bedarf weiterer Klärung. Auch der mögliche Einfluss außersprachlicher Variablen wie Geschlecht, Alter, Schulart oder Herkunft wäre zu überprüfen. Umgekehrt ist aber schon klar, dass viele theologische Konzepte gänzlich fehlen, die – wenn sie aus inhaltlichen Gründen als notwendig gelten – gezielt in die Lernprozesse einzubringen sind. Von besonderer Relevanz für die Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz ist jedoch die Einsicht, dass es mit den positiven und negativen Erfahrungskategorien offensichtlich zwei Kontexte gibt, in denen die Schüler/innen bevorzugt ihr Nachdenken über die Gottesfrage verorten. Wer die Praxis religiösen Sprechens fördern und Kompetenzen entwickeln möchte, wird hier anschließen können (und müssen).

3.2 Personale Gottesvorstellungen in der Sprache der Schüler/innen

Bietet die Schlüsselwortanalyse wie in einem Satellitenbild einen Makroblick auf die Sprachgebrauchsmuster der Schülertexte, so gibt es andere korpuslinguistische Verfahren, um dieses notwendig grobe Bild in ausgewählten Ausschnitten heranzuzoomen, zum Beispiel die Untersuchung von Kollokationen (Evert, 2009; Scott & Tribble, 2006, S. 33–35; Sinclair, 1995, S. 109–122). Hierzu werden der unmittelbare Kontext (Wortumfeld) eines Suchworts und damit seine mikrologischen Gebrauchsmuster untersucht. Das gemeinsame Vorkommen zweier Wörter nennt man Kollokation. Identifiziert man signifikante Wortkombinationen in einem definierten Kontext, so lassen sich Hypothesen über relevante Bedeutungsmuster bilden. Kollokationen lassen sich in *Strukturgraphen* darstellen. Somit werden nicht nur verschiedene Kollokationspartner eines Suchworts sichtbar, sondern auch deren Verbindungen untereinander. Abbildung 2 zeigt exemplarisch die signifikanten Verbindungen von Aussagen der Form „Gott ist“.

Abbildung 2 lässt sich lesen wie ein Netz zusammenhängender Elemente, wobei Knoten die Bausteine darstellen, aus denen die Schüler/innen in ihrer Sprache Aussagen über das Wesen Gottes als Ist-Aussagen konstruieren. Ausgehend von der Wurzel „Gott ist“ kann man entlang der Pfeile (deren Länge hier rein technisch bedingt ist) typische Aussagen rekonstruieren, wie etwa: „Gott ist wie ein Freund, der immer da ist, wenn man ihn braucht“, oder „Gott ist jemand, der mir Kraft gibt“. In dieser Sprachstruktur spiegelt sich eine stark anthropomorphe Gottesvorstellung. Gott erscheint als jemand, der bestimmte positive menschliche Erfahrungen in sich vereinigt. Er wird als ein Beziehungswesen artikuliert, das ansprechbar ist und Merkmale einer wichtigen Person aufweist. In direkten Bildern wird er entsprechend als „Schöpfer“, „Vater“ bzw. „Freund“ bezeichnet.

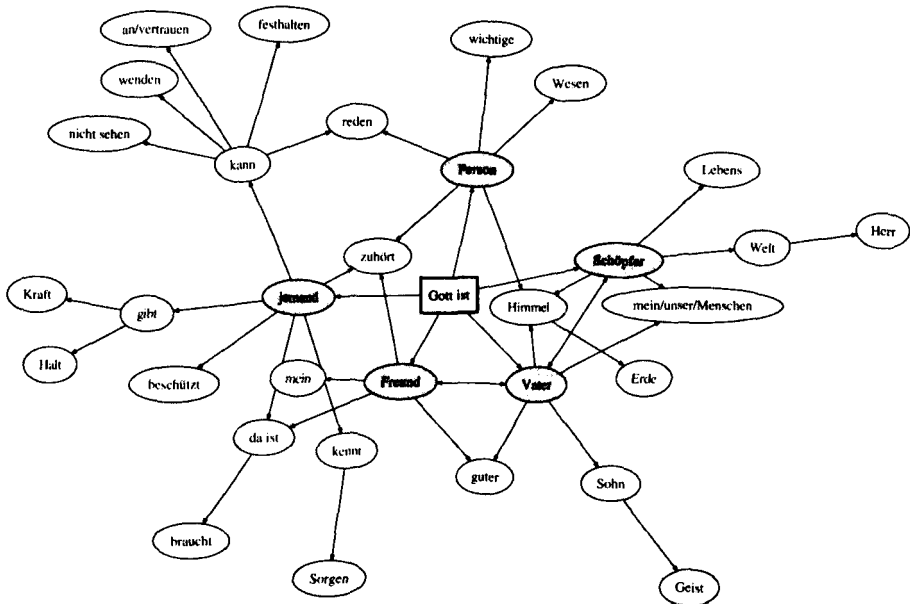


Abb. 2: Kollokationen von „Gott ist“ in Schülertexten

Zur Interpretation dieser Beobachtungen ist zunächst zu ergänzen, dass sich neben diesen personalen noch zwei weitere Vorstellungsbereiche identifizieren lassen: nicht-personale Gottesbilder (z.B. Gott als eine Macht, Kraft) bzw. abstrakte positive Gottesattribute (Gott als Liebe, Leben etc.). Doch schon der Blick auf die personalen „Gott ist“-Aussagen lässt weit reichende Folgerungen zu: Im Vergleich mit dem sehr reichen Repertoire biblisch-metaphorischer Gottesrede (z.B. Gott als König, Gutsherr, Architekt etc.) fällt die extreme Konzentration auf drei Bilder (Schöpfer, Vater, Freund) ins Auge. Zudem lässt sich zeigen, dass diese signifikant mit Alter und Geschlecht verbunden sind: Personale Gottesvorstellungen werden besonders von Mädchen und in den Klassenstufen neun und zehn artikuliert und nehmen dann durchgängig ab (Altmeyer, 2011, S. 203). Zu lesen wäre das als eine große, mit dem Alter zunehmende Fremdheit zwischen religiöser Sprache der Lernenden und v.a. biblisch-metaphorischer Sprache. Vielleicht ist dies ein Hinweis darauf, dass Jugendliche die biblische und kirchliche Gottesrede für sich als zu konkret, für ihre eigenen Vorstellungen jedenfalls als nicht passend empfinden (Feige, 2010, S. 920; Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 376–377). Damit ist aber klar, warum der herkömmliche religionsdidaktische Ansatz, religiöse Sprachkompetenz durch Einsicht in Grammatik und Vokabular überlieferter religiöser Sprache zu entwickeln, heute an seine Grenzen stößt. Es könnte sogar sein, dass er mit für Entfremdungseffekte verantwortlich ist.

3.3 Gebete von Jugendlichen

Eine ohne Zweifel zentrale Gattung religiöser Sprache ist das Gebet, das damit schon aus sachlichen Gründen Gegenstand der Reflexion (und nur im Ausnahmefall der Praxis) im Religionsunterricht ist. Hinzu kommt ein durchaus erstaunlicher Befund, wonach empirische Untersuchungen bis heute immer wieder eine hohe, mindestens konstant bleibende Gebetspraxis auch bei Jugendlichen feststellen (Altmeyer, 2011, S. 261; Bertelsmannstiftung, 2009). Sogar ein relativ hoher Anteil Jugendlicher, die sich als nicht religiös bezeichnen, gibt an, dennoch zu beten. Doch was und wie Jugendliche beten, wenn sie beten, ist bislang merkwürdig ungeklärt.

Mithilfe korpuslinguistischer Methoden lässt sich auch dieses unbekanntes Feld religiöser Sprache teilweise erschließen. Ein Korpus von 307 Gebetstexten, die Jugendliche überwiegend im Alter von 13 bis 17 Jahren Anfang 2008 im Rahmen eines Projekts des Bistums Münster verfasst haben, wurde dazu unter der Fragestellung untersucht, welche Merkmale diese Gebetsprache auszeichnet und wie sie sich von kirchlicher Gebetspraxis (am Beispiel Fürbitten in der Liturgie) unterscheidet (Altmeyer, 2011, S. 158–188). Das Ergebnis muss in einem bedeutenden Punkt überraschen. Es lassen sich nämlich signifikante formale wie inhaltliche Merkmale angeben, in denen die Gebetstexte der Jugendlichen denen liturgischer Fürbitten erstaunlich stark ähneln.

In *formaler* Hinsicht lehnen sie sich in großer Mehrzahl an die einfache Standardstruktur „Anrede – Deprekativ – Anliegen“ (z.B. „Guter Gott, hilf uns, den richtigen Weg zu finden.“) an: Mit nur sechs verschiedenen Anredeformen und Eröffnungsformeln lassen sich 75 % aller Gebetstexte erfassen, und zwei von fünf gebrauchen mindestens eine der Imperativformen „hilf“, „gib“ oder „lass“, wie sie als typische Formeln an Gott gerichteter Bitten in der Liturgie (Deprekative) gebraucht werden. Fragt man mittels Kollokationsanalysen nach den Anliegen, die durch solche Gebetsformeln artikuliert werden, so zeigt sich die starke *thematische* Überschneidung zwischen Gebeten der Jugendlichen und in der Liturgie: Hier wie dort werden Bitten an Gott v.a. in positiven Erfahrungskategorien formuliert, d.h.: In der Erfahrung von „Kraft“, „Liebe“, „Mut“ und „Hoffnung“ sehen beide das erhoffte und erbetene Handeln Gottes.

Diese Beobachtungen reiben sich mit der verbreiteten und plausibel klingenden Ansicht, wonach Gebete von Jugendlichen eine Sprache sprechen, die sich von der in Kirche und Liturgie gebrauchten unterscheidet, eventuell der Entwicklungslogik des Jugendalters entsprechend sich auch bewusst von ihr absetzt. Zumindest für die hier untersuchten Gebetstexte, die allerdings auch im Umkreis kirchlicher Jugendarbeit entstanden sind, lässt sich diese Annahme widerlegen. Für die Frage nach didaktischen Wegen des religiösen Spracherwerbs lässt sich daraus bei aller Vorsicht folgende Hypothese ableiten: Vorgegebene Formen und Strukturen (wie im Beispiel des Gebets) können eine Hilfe sein, damit Jugendliche ihre eigenen Themen zum Ausdruck bringen können – und das wohl insbesondere dann, wenn aufgrund fehlender religiöser Sprachpraxis selbst erprobte Alternativen schlicht fehlen. Dies kann dazu ermutigen, auch bestimmte vordergründig sperrige religiöse Sprachformen wie etwa formalisierte Gebete als signifikant andere Sprachformen in religiöse Lernprozesse einzubringen (Kammeyer, 2009).

3.4 Korpuslinguistisches Arbeiten im Unterricht

Die bisherigen Beispiele zeigen, wie mithilfe korpuslinguistischer Methoden ein systematisches Wissen über den religiösen Sprachgebrauch bei Lernenden aufgebaut werden kann. Anhand eines zusammen mit der Universität Wien an zwei Wiener Schulen (Gymnasium bzw. Berufskolleg) durchgeführten Projekts möchte ich nun zeigen, wie korpuslinguistische Methoden auch direkt im Unterricht eingesetzt und damit sprachliche wie fachliche Kompetenzen gefördert werden können. Das von mir begleitete Projekt steht im größeren Zusammenhang einer Initiative, die Schüler/innen im Sinne eines forschenden Lernens im direkten Austausch mit Wissenschaftler/inne/n an aktuelle wissenschaftliche Methoden heranführt. Thematisch geht es um eine *Kultur der Anerkennung* und das Anliegen, dass Schüler/innen selbst Indikatoren einer solchen Kultur für ihre Schule entwickeln sollen (Jäggle & Krobath, 2010; Jäggle, Krobath & Schelander, 2009). Ziel ist die methodisch geleitete Suche nach Merkmalen eines gemeinsamen Lernens und Lebens an ihrer Schule, in denen gegenseitige Anerkennung (von ethnischer, religiöser, kultureller Diversität und Individualität etc.) erkennbar wird.

In zwei dieser Projektkurse wurde mit korpuslinguistischen Methoden gearbeitet. Dazu wurde zunächst ein eigenes kleines Korpus erstellt, indem die Schüler/innen eines Kurses zu einer selbst entwickelten Fragestellung individuelle Texte zu ihrer „Anerkennungsbilanz im Schulzentrum XY“ verfassten. Mithilfe einer Schlüsselwortanalyse untersuchten sie nun ihre eigene Sprache, indem sie selbst eine Klassifizierung der Schlüsselwörter entwarfen und durch individuell gestaltete Wortwolken visualisierten. Abbildung 3 zeigt eine solche am Berufskolleg von Schüler/inne/n im Alter von 18 bis 21 erstellte Wortwolke ausgewählter Schlüsselwörter.



Abb. 3: Im Projektunterricht von Schüler/inne/n gestaltete Schlüsselwortwolke

In der Reflexion der Unterrichtsprozesse stellte sich die Arbeit mit den Wortwolken als zentral heraus: Die Visualisierung der eigenen Sprache wirkte stark produktiv entfremdend, und zwar in sprachlicher wie thematischer Hinsicht: Die Schüler/innen fragten und diskutierten, warum ihnen diese Begriffe wichtig seien und jene wiederum nicht; welche Vorstellungen sie überhaupt mit ihnen verbinden und was sie eigentlich zu einer schulischen Kultur der Anerkennung negativ oder positiv beitragen. Zum Verständnis der Begriffe zogen die Schüler/innen selbständig ihr eigenes Korpus zurate, indem sie nach Fundstellen suchten und entsprechende Zitate herausfilterten. Zum Abschluss ihres Projektes wurden verschiedene Wortwolken und Korpuszitate zu einer Präsentation zusammengestellt, die mehrere Tage lang am Infoscreen der Schule öffentlich zu sehen war und damit weitere Diskurse über eine Kultur der Anerkennung an und für diese konkrete Schule eröffnete.

Das Projekt macht exemplarisch deutlich, wie einfache korpuslinguistische Methoden auch direkt im Unterricht zum Einsatz kommen und dabei zwei zusammenhängende Kompetenzbereiche fördern können: Im Blick auf die Sprachkompetenz sind sie ein Mittel, den eigenen Sprachgebrauch bewusst zu machen und in seinen Stärken und Schwächen selbst zu reflektieren. Zugleich erfolgt damit untrennbar – wie hier am Anerkennungsbegriff – ein fachlicher Klassendiskurs über die in dieser Sprache verhandelte Sache. Sprache und Wissen hängen untrennbar zusammen (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer, 2010, S. 7–8).

4 Fazit und Ausblick

Mit der sprachempirischen Erfassung der (religiösen) Schülersprache ist religionsdidaktisches Neuland betreten. Die aufgezeigten Einsichten sind exemplarisch und lassen sich an vielen Punkten weiter ausdifferenzieren, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Altmeyer, 2011). Zugleich bleiben wichtige Anschlussfragen weiterer Forschungen offen, z.B.: Wie steht es um die praktische Sprachkompetenz in weiteren zentralen Inhaltsbereichen neben der Gottesfrage und weiteren Dimensionen sprachlichen Handelns im Unterricht? Auf welche Weise beeinflussen Faktoren wie soziale Schicht, Herkunft, Familie, Schulart, Region etc. die religiöse Sprachfähigkeit? In welcher Weise wirken bestimmte didaktische Modelle auf den religiösen Spracherwerb im Religionsunterricht? Bislang scheint immerhin klar, dass die Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz im Religionsunterricht wesentlich auf der Förderung der religiösen Sprachpraxis der Schüler/innen beruhen sollte. Denn wer immer in der pluralen Gegenwarts-gesellschaft frei und selbstbewusst von Gott sprechen möchte, muss die Plausibilität dieser Rede an der eigenen Erfahrung und im Diskurs über sie bewähren. Was religiöse Sprache ist, bleibt dann immer zu einem bestimmten Teil offen, und es ist nicht vollständig vorgegeben, was als solche zu gelten hat.

Die korpuslinguistischen Untersuchungen ermöglichen ein verlässliches Wissen über die Strukturen und Eigenarten der religiösen Schülersprache, die in diesem offenen Feld entsteht. Damit steht ein empirisches Instrumentarium zur Verfügung, die (fachspezi-fische) Sprachkompetenz systematisch zu erfassen. Insbesondere im Vergleich mit den charakteristischen Merkmalen der überlieferten religiösen Sprache (Sprachlichkeit der

Fachinhalte) lassen sich Felder identifizieren, auf denen eine systematische Förderung der fachspezifischen Sprachkompetenz erfolgen müsste, wo diese anknüpfen könnte und wo allerdings auch mit typischen Schwierigkeiten zu rechnen wäre. Darüber hinaus bestehen Möglichkeiten, einfache korpuslinguistische Methodenelemente auch unmittelbar mit den Schüler/inne/n im Unterricht zur Förderung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen einzusetzen. Dies erscheint, wie am Beispiel ‚Indikatoren einer Kultur der Anerkennung‘ gezeigt, insbesondere überall dort als hilfreich, wo ein reflektiertes Sprachbewusstsein aus inhaltlichen und fachlogischen Gründen unerlässlich erscheint. Insgesamt lassen sich mithilfe des korpuslinguistischen Zugangs wichtige theoretische und praktische Grundlagen zur gezielten Förderung fachspezifischer Sprachkompetenz legen, auf jeden Fall in der Religionsdidaktik, aber vielleicht nicht nur dort.

Literatur

- Altmeyer, S. (2011). *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*. Praktische Theologie heute, Bd. 114. Stuttgart: Kohlhammer.
- Altmeyer, S. (2012). Im Anfang war das Wort – sind nun die Worte am Ende? Über religiöse Bildung und die „Fremdsprache Religion“. *Theologisch-praktische Quartalsschrift*, 160, 58–69.
- Astley, J. (2004). *Exploring God-talk: Using language in religion*. Exploring faith, Theology for life. London: Darton, Longman & Todd.
- Ayer, A.J. (1970). *Sprache, Wahrheit und Logik*. Aus dem Englischen v. H. Herring. Stuttgart: Reclam.
- Baldermann, I. (2001). Hermeneutische Religionspädagogik, Hermeneutischer Religionsunterricht. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik*. Bd. 1 (Sp. 829–834) Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H., & Vollmer, H.J. (2010). *Language and school subjects: Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp#s1 [26.03.2012].
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. *DWDS Kernkorpus*. Verfügbar unter: <http://www.dwds.de/resource/kerncorpus/> [26.03.2012].
- Bertelsmannstiftung (Hrsg.). (2009). *Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bitter, G., Englert, R., Miller, G. & Nipkow, K.E. (Hrsg.). (2006). *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (2. Aufl.). München: Kösel.
- Bubenhof, N. (2009). *Sprachgebrauchsmuster: Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse*. Sprache und Wissen, Bd. 4. Berlin: de Gruyter.
- Evert, S. (2009). Corpora and collocations. In A. Lüdeling & M. Kytö (Hrsg.), *Corpus Linguistics. An international Handbook*. Vol. 2 (S. 1212–1248). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 29.2. Berlin: de Gruyter.
- Feige, A. (2010). Jugend und Religion. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. Aufl.), (S. 917–931). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Gärtner, S. (2002). Identitätsbildung durch Glauben? Zur religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen. *Religionspädagogische Beiträge*, (48), 53–67.

- Grözinger, A. (2001). Sprache. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2* (Sp. 2028–2031). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Halbfas, H. (1969). *Fundamentalkatechetik: Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht* (2. Aufl.). Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H. (1983ff.). *Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Primarschulen*. Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H. (1989ff.). *Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Sekundarschulen*. Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H. (2012). *Religiöse Sprachlehre*. Ostfildern: Patmos.
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2010). *Religionsdidaktik: Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf* (Neuausgabe). München: Kösel.
- Jäggle, M. & Krobath, T. (2010). Bildung, Gerechtigkeit und Würde: Kultur der Anerkennung: Ein Beitrag zum Schulentwicklungsdiskurs in Österreich. *Amt und Gemeinde*, 61, 51–63.
- Jäggle, M., Krobath, T. & Schelander, R. (Hrsg.). (2009). *lebens.werte.schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien: Lit.
- Kammeyer, K. (2009). „Lieber Gott, Amen!“ *Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern*. Stuttgart: Calwer.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*. EKD-Texte, Bd. 111. Hannover.
- Latour, B. (2011). *Jubilieren: Über religiöse Rede*. Aus dem Französischen von A. Russer. Berlin: Suhrkamp.
- Laube, M. (1999). *Im Bann der Sprache: Die analytische Religionsphilosophie im 20. Jahrhundert*. Theologische Bibliothek Töpelmann, Bd. 85. Berlin: de Gruyter.
- Leech, G.N. (2007). Corpora. In W. Teubert & R. Krishnamurthy (Hrsg.), *Corpus linguistics. Vol. 2* (S. 3–17). Critical concepts in linguistics. London: Routledge.
- Lemnitzer, L. & Zinsmeister, H. (2010). *Korpuslinguistik: Eine Einführung* (2. Aufl.). Narr Studienbücher. Tübingen: Narr.
- Niehl, F.W. (2006). Sprache/religiöse Sprache. In G. Bitter, R. Englert, G. Miller, & K.E. Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (2. Aufl.), (S. 230–233). München: Kösel.
- Porzelt, B. (1999). *Jugendliche Intensiverfahrenen: Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*. Graz: Manumedia-Verlag Schneider.
- Scherer, C. (2006). *Korpuslinguistik*. Kurze Einführung in die germanistische Linguistik, Bd. 2. Heidelberg: Winter.
- Schulte, A. (2001). *Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung*. Religion in der Öffentlichkeit, Bd. 5. Frankfurt: Lang.
- Schüßler, W. (Hrsg.). (2008). *Wie läßt sich über Gott sprechen? Von der negativen Theologie Plotins bis zum religiösen Sprachspiel Wittgensteins*. Darmstadt: WBG.
- Scott, M. & Tribble, C. (2006). *Textual patterns: Key words and corpus analysis in language education*. Studies in corpus linguistics, Bd. 22. Amsterdam: John Benjamins.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). (2004). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*. Die deutschen Bischöfe, Bd. 78. Bonn.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). (2006). *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/ Primarstufe*. Die deutschen Bischöfe, Bd. 85. Bonn.

- Sinclair, J. (1995). *Corpus, concordance, collocation* (3. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2007). Meaning in the framework of corpus linguistics. In W. Teubert & R. Krishnamurthy (Hrsg.), *Corpus linguistics. Vol. 1* (S. 182–196). Critical concepts in linguistics. London: Routledge.
- Tillich, P. (1964). *Das Ewige im Jetzt: Religiöse Reden. 3. Folge*. Aus dem Englischen von C. Henel. Stuttgart: Evangelisches Verlagswerk.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Studies in corpus linguistics, Bd. 6. Amsterdam: Benjamins.
- Vollmer, H.J. (2009). *Language in other subjects*. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp#s1 [26.03.2012].
- Vollmer, H.J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.), (S. 107–132). Tübingen: Narr.
- Wynne, M. (2008). Searching and concordancing. In A. Lüdeling & M. Kytö (Hrsg.), *Corpus Linguistics. An international Handbook. Vol. 1* (S. 706–737). Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 29.1. Berlin: de Gruyter.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B. & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute: Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 3. Freiburg: Kaiser & Gütersloher: Herder.
- Zirker, H. (1972). *Sprachprobleme im Religionsunterricht*. Düsseldorf: Patmos.