

Genesis und Greta-Wetter

Nachhaltiges Lernen durch induktive Sprachreflexion im Religionsunterricht

Die Autorin

Stephanie Langenkämper hat vor ihrem Referendariat katholische Theologie und Germanistik an der Ruhr-Universität Bochum studiert. Sie promoviert derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin über die „Mehrsprachigkeitssensible Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz angehender Religionslehrkräfte im Praxissemester“ an der Bergischen Universität Wuppertal.

Stephanie Langenkämper
Bergische Universität Wuppertal
Gaußstraße 20
D-42119 Wuppertal
e-mail: stephanielangenkaemper@gmail.com



Genesis und Greta-Wetter

Nachhaltiges Lernen durch induktive Sprachreflexion im Religionsunterricht

Abstract

Die Privatisierung von Religiösität und die damit verbundene semantische Diskrepanz zwischen kirchlich-biblischer Semantik und Jugendsprache stellt seit über zwanzig Jahren neue Anforderungen für nachhaltige religiöse Lernprozesse an die Religionspädagogik und die Korrelationsdidaktik. Durch fehlende religiöse Sozialisation fehlen Kindern und Jugendlichen oft religiöse Vorerfahrungen und Vokabeln, weshalb sie bei korrelativen Transferleistungen im Religionsunterricht benachteiligt sind. Nachhaltiges Lernen wird bereits durch die fehlende Aktivierung von Vorwissen aufgrund semantischer Diskrepanzen im Sprachverarbeitungsprozess verhindert.

Schlagworte

Nachhaltiges Lernen – Sprachreflexion – Korrelationsdidaktik – Heterogenität – mentales Lexikon

Genesis and Greta-Weather

Sustainable learning by inductive speech reflection in religious education

Abstract

The privatization of religiousness and the associated semantic discrepancy between ecclesiastical-biblical semantics and youth language has been making new demands for sustainable religious learning processes on religious education and correlation didactics for over twenty years. Due to the lack of religious socialization, children lack religious previous experience and religious vocabulary, which causes their disadvantages in correlative transfer services in religious education. As a result, sustainable learning is already avoided due to the lack of activation of prior knowledge owing to semantic discrepancies in the language working process.

Keywords

sustainable learning – speech reflection – correlative didactic – heterogeneity – mental lexicon

1. Problemdarstellung: Nachhaltige Sprachsuche in religiösen Lernprozessen

„Ich höre, was der Lehrer sagt, aber ich stelle mir dabei nix wirklich vor, weil ich nicht weiß wie das für mich heißt. Aber in meinen Worten ist die Natur in Genesis wie ein Greta-Wetter, weil es um den blauen Himmel geht, Menschen, Tiere und das Meer. So wünsche ich mir diese Welt und wir müssen besser mit ihr umgehen, damit sie so wird!¹“

Was die Realschülerin einer 9. Klasse erklärt, konturiert auf dreifache Weise die Bedeutung des Wortes ‚Nachhaltigkeit‘ in religiösen Lernprozessen: Zum einen verbindet die Schülerin mit dem Begriff die Klimaaktivistin Greta Thunberg, die als Repräsentantin einer Jugendbewegung für eine nachhaltige Entwicklung eintritt. Nachhaltig bedeutet hier zukünftig im Sinne eines engagierten Handelns für kommende Generationen.

Zum zweiten deutet sie Nachhaltigkeit als Vision einer wohlgeordneten und noch ausstehenden Welt im Kontext von Gottes Schöpfung durch das Buch Genesis an. Hier markiert Nachhaltigkeit eine religiöse Sehnsucht nach einer noch nicht realisierten Welt, die es nach Gottes Idealen zu verwirklichen gilt. Drittens verweist sie auf die fehlende Vernetzung von neuen Informationen durch semantische Diskrepanzen, weshalb kein nachhaltiger Lernprozess initiiert werden kann. Nachhaltigkeit als Prinzip der Aktivierung, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung scheitert hier bereits bei der Aktivierung, weil sich die Schülerin durch die fremde Lehrersprache nicht in den Lernprozess einbringen kann.

Stattdessen findet sie mit der Bezeichnung ‚Greta-Wetter‘ einen originären Zugang zum Schöpfungstext und erweitert die derzeitige Forschung, wonach sich die Semantiken Kinder und Jugendlicher immer weiter von christlich-kirchlichen Sprachformen entfernen. Woran scheitert also nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht konkret, wenn es um das Aktivieren von Semantik und das Vernetzen mit neuen Sprachinformationen geht?

Es ist das Ziel dieses Artikels mit der induktiven Sprachreflexion ein Modell zur Vorbeugung sprachlicher Diskrepanzen im Religionsunterricht vorzustellen. Hierfür soll zunächst nach einer Bestandsaufnahme der aktuellen Forschung mithilfe semiotischer und psycholinguistischer Modelle die Sprachverarbeitung im mentalen Lexikon erläutert werden, um danach die Auswirkungen fehlender Sprach-

1 Das Zitat stammt von einer Schülerin der 9. Klasse aus einer aktuellen Datenerhebung zu Schöpfungstexten an einer Bochumer Realschule.

konzepte auf die unterschiedlichen Partizipationsressourcen im Religionsunterricht aufzuzeigen.

Im Anschluss wird das Modell der induktiven Sprachreflexion als Förderinstrument hinsichtlich der Effekte für nachhaltige Lernprozesse im Religionsunterricht vorgestellt.

2. Exkurs: Sprachverfall versus Sprachsuche – Eine Bestandsaufnahme der aktuellen religionspädagogischen Forschung

Die im Eingangszitat der Schülerin vorgestellte These, eine eigene religiöse Sprache zu besitzen, wenn man sie lässt, stellt die Frage nach der grundsätzlichen religiösen Sprachfähigkeit Jugendlicher angesichts wachsender fehlender Gemeindepertizipation.²

In diesem Kontext verweisen multiple Studien seit über dreißig Jahren auf die semantische Diskrepanz und die fehlende sprachliche Partizipationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen: Hubertus Halbfas bemerkt das Fehlen einer grundlegenden Sprachkompetenz,³ die Stephan Leimgruber durch die fehlende Vernetzung von sprachlicher Symbolkraft und Alltagserfahrungen begründet.⁴ Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel schließen sich dieser These an und betonen einen fehlenden Umgang mit standardisierten christlichen Begrifflichkeiten,⁵ was Stefan Altmeyer mit seiner korpuslinguistischen Arbeit zu Gebetstexten 2011 bestätigen konnte. Für weitere empirische Forschungsprojekte fordert Carsten Gennerich, die individuellen semantischen Ausdrucksformen Jugendlicher zu erforschen, da deren Alltagssprache und die christliche Semantik in religionspädagogischen Kontexten immer weiter auseinanderfallen.⁶

Aktuelle Schlagworte der Religionspädagogik wie – ‚Fremdsprache Religion‘, ‚religiöse Sprachkrise‘ und ‚sprachsensibler Religionsunterricht‘ – konturieren dies eindrücklich.

2 Vgl. SCHLAG, Thomas / SCHWEITZER, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck-Ruprecht 2011, 141.

3 Vgl. HALBFAS, Hubertus: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern: Patmos 2012.

4 Vgl. LEIMGRUBER, Stephan: Das Sprechen vom Geist. Religiöse Sprache und Erfahrung am Beispiel der Firmung. Wie kann das Sprechen vom Geist bei der Firmung mit den konkreten Lebenserfahrungen junger Menschen verbunden werden?, Köln: Benziger 1978 (= Studien zur praktischen Theologie 16).

5 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg / KALBHEIM, Boris / RIEGEL, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg: Herder 2003 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 3).

6 GENNERICH, Carsten: Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion: Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 85–99, 85.

Sind Kinder und Jugendliche heute also religiös sprachunfähig?

Nach den Kognitionspsychologen Lakoff und Johnson verwenden Menschen Metaphern in ihrer Alltagssprache, um durch vertraute Lautbilder mit gemeinsamen Eigenschaften einen Zugang zu einem schwer erscheinenden Inhalt zu erhalten. So besteht nach Lakoff und Johnson das Wesen der Metapher darin, dass „wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“⁷ Eine Metapher besteht somit aus zwei Bildbereichen, die über gemeinsame Eigenschaften verfügen und durch Alltagssprache beschrieben werden können. Viele Begriffe aus der Jugendsprache wie ‚blubbern‘ als Metapher für das schnelle Tippen am Handy in Form von aufkommenden Chatblasen, gleich einem kohlenstoffhaltigen Getränk, sind in der Sprachgemeinschaft der Jugendlichen als Metapher schon so etabliert, dass sie nicht mehr als Metaphern wahrgenommen werden. Jäkel spricht in diesem Zusammenhang von konventionellen oder toten Metaphern,⁸ die im religiösen Kontext das Problem der ‚Fremdsprache Religion‘ auf zweifache Weise verdeutlichen: Zum einen haben die Jugendlichen kein Bewusstsein mehr für das Potenzial der Metaphernnutzung in ihrem Alltag. Zum anderen können die ReligionspädagogInnen die Sprache der Kinder und Jugendlichen nicht mehr entschlüsseln, weil ihnen als VertreterInnen der Wissenschaftssprache Religion der sozio-pragmatische Zugang zur Jugendsprache fehlt.

Die Jugendsprache zeichnet sich dabei als facettenreiche dynamische Sprachvarietät aus, mit der sich die Kinder und Jugendlichen adoleszent bedingt in der Erprobung sprachlicher Ausdrucksformen von der Standardsprache und der schulischen Fachsprache abgrenzen.

Diese Distinktion führt zu multiplen Mehrsprachigkeitsformen (Jugendsprache, Mediolekte, Anglizismen, Ethnolekte, Dialekte), deren dynamische Interdependenz Eva Neuland in ihrem Variationsspektrum zusammengefasst hat:

7 LAKOFF, John / JOHNSON, Mark: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*, Heidelberg: Carl Auer 2017, 13.

8 Vgl. JÄKEL, Olaf: *Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metaphertheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*, Hamburg: Kovač 2003, 50.

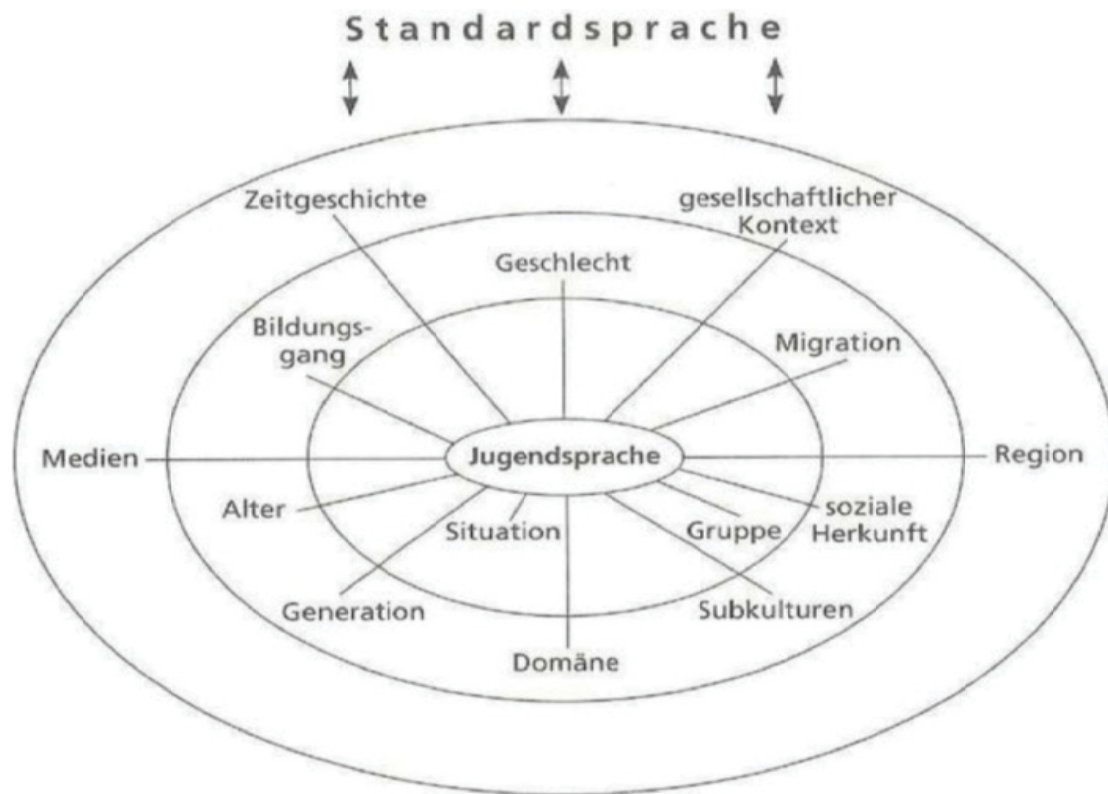


Abb.1.: Variationsspektrum der Jugendsprache nach Eva Neuland⁹

Aufgrund dieser inneren Mehrsprachigkeit scheint es, als läge in der Alltagssprache der Kinder und Jugendlichen eine religiöse Sprachvielfalt, die es gleich einem Schatz, von der Religionspädagogik noch zu entdecken gälte. Diese Metapherkonstruktion der Kinder und Jugendlichen zu fördern, konturiert die Aufgabe der aktuellen Religionspädagogik.

3. Semantische Sinnkonstruktion aus semiotischer und psycholinguistischer Perspektive

3.1 Semiotische Zugänge zur religiösen Sprachsuche Jugendlicher

Betrachten wir das Eingangszitat der Schülerin, stellt sich die Frage, wie Jugendliche neue Ausdrucksformen als kognitive Metaphern auf ihrer religiösen Sprachsuche entwickeln.

Aus semiotischer Perspektive ist die Sprache das erste inhärente Medium eines Menschen und bezeichnet die Fähigkeit, in allen Kulturen, Religionen und kom-

⁹ Vgl. NEULAND, Eva: Jugendsprache: Eine Einführung, Tübingen: Francke Verlag 2008, 69. Das Variationsspektrum zeigt, welche verschiedenen Faktoren die Komplexität der Jugendsprache beeinflussen. So wirken sich Gruppe, Situation, Alter, soziale Herkunft, Geschlecht, Region, Medien und unterschiedliche Bildungsgänge auf den Sprachgebrauch aus.

munikativen Kontexten abstrakte Ideen durch eine komplexe Abfolge von Zeichen oder Signalen zu kommunizieren.

Der grundlegende menschliche Versuch, das Wesen Gottes dabei in Worte zu fassen, zeigt sich seit jeher in Dogmen, theopoetischen Gedichten, verschiedenen Bibelübersetzungen – oder gar im *Begriff Greta-Wetter*. Der Versuch, sich Gottes Werk und seinem Wesen anzunähern und durch Ausdrucksformen seine Eigenheit zu beschreiben, ist heute bei Jugendlichen wie vor 2000 Jahren bei den Evangelisten Ausdruck religiöser Sprachsuche und sprachlicher Sehnsucht. Paradox und abstrakt zugleich versuchen Menschen durch Worte und Vergleiche das Unanschauliche zu konkretisieren: ein Gott, der sich den Menschen zeigt und trotzdem nicht ganz erfasst werden kann. Göttliche Transzendenz und menschliche Immanenz treffen zusammen in einem symbiotischen Prozess, in dessen Verlauf Sprache als lebendiges Medium auf eine Beziehung einwirkt, in welcher Gott den Menschen anspricht und Gott dem Menschen begegnen kann.

Diese Zeichen können entweder aus Lauten (Phonemen) oder Buchstaben (Graphemen) bestehen und Gestik oder Mimik beinhalten. Sprache konstituiert sich dabei aus Wörtern, Phrasen und Sätzen, wobei schon kleinste lautliche Einheiten semantische Unterschiede bewirken und die Komplexität des Mediums begründen. Oft verweist das Lautbild als Ausdruck selbst auf die Inhaltsseite und einen tiefergehenden Sinn. Beispielsweise beschreibt das Lautbild *Jesus*, das in Matthäus 1,21 von der hebräischen Wurzel *jaša* (retten) abgeleitet wird, zeichenhaft Jesu Aufgabe die Gottesherrschaft zu verkünden.¹⁰

Der Linguist Ferdinand de Saussure behandelt dieses Phänomen in seiner semiotischen Theorie, wonach ein sprachliches Zeichen in eine Ausdrucks- und eine Inhaltsseite unterteilt werden kann, die sich arbiträr zueinander verhalten.¹¹

Saussure definiert die Arbitrarität eines sprachlichen Zeichens als das Verhältnis von Lautbild („image acoustique“) und einer Vorstellung („concept“), das durch die Konventionen in situativen Kontexten die semantische Bedeutung des sprachlichen Zeichens zwischen den SprecherInnen festlegt. Das Lautbild ist in diesem Verhältnis nach Saussure ein Bezeichnendes („signifiant“) und der wahrgenommene, beschriebene Gegenstand als mentale Vorstellung des Zeichens das Bezeichnete („signifié“). Die Semantik eines Lautbildes unterliegt dabei sprachlichen Konventionen und festgelegten Eigenschaften, die das Lautbild in

10 Vgl. RÖSEL, Christoph: „Jeschua“, in: WiBiLex <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/22464/> [abgerufen am 20.08.2020].

11 Vgl. WUNDERLI, Peter: Ferdinand De Saussure: Cours de linguistique générale, Studienausgabe in deutscher Sprache, Tübingen: Gunter Narr Verlag 2014.

einer Sprachgemeinschaft erhält. So löst beispielsweise das Wort Jesus bei Gläubigen verschiedene semantische Repräsentationen aus: von einem Mann im weißen Gewand bis hin zu einem Baby in der Krippe an Weihnachten oder einem Leidenden am Kreuz an Ostern – Mann, Kreuz, Mensch, Baby, Weihnachten sind konstitutive Eigenschaften für dieses Lautbild. Sie sind jedoch semantisch nicht vereinbar mit einem blattfressenden Dinosaurier in der Steinzeit.

Arbitrarität scheidet folglich, wenn die Kategorien und Eigenschaften, die konventionell mit einem Lautbild verbunden werden, bei einem/r SprecherIn nicht vorhanden sind.

Diese Arbitrarität scheint zwischen der christlich-biblischen Sprache und der Sprache der Kinder und Jugendlichen so verschieden zu sein, weil sie entweder keine Vorstellungen zu religiösen Lautbildern besitzen oder aufgrund ihres Alters und Medienkonsums eigene Lautbilder als religiöse Zeichen wählen, die ReligionspädagogInnen aufgrund der fehlenden Teilhabe an der Lebenswelt der Jugendlichen nicht verstehen können.

3.2 Semantische Sinnkonstitution aus psycholinguistischer Perspektive

Wie lassen sich die Überlegungen zu Saussures Arbitraritätsbegriff durch die Psycholinguistik präzisieren, um darauf aufbauend ein sprachdidaktisches Förderverfahren zu entwickeln?

Die fehlende Teilhabe vieler Kinder und Jugendlicher an religiöser Bildung und Gemeindearbeit wirkt sich vor allem auf die kognitive Sprachverarbeitung im Langzeitgedächtnis aus, deren Komponenten im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Die angeborene Fähigkeit, einen Gegenstand zu fokussieren und über ihn sprachliche Informationen zu speichern, beginnt ab dem sechsten Lebensmonat, wenn über die Bezeichnung und Beschreibung von Gegenständen, Menschen und Tieren multiple Bilder durch das sensorische Gedächtnis wahrgenommen und im Kurzzeitgedächtnis auf gemeinsame und unterscheidende Eigenschaften verglichen werden. Ähnlich wie ein Foto wird jeder Gegenstand mit Eigenschaften und dem Kontext, indem er wahrgenommen wurde, mit einem Lautbild im Langzeitgedächtnis gespeichert.

Die linguistische Framesemantik geht davon aus, dass Bedeutungen eingebettet werden in kognitive Schemata als große, komplexe Wissensseinheiten, die die typischen Eigenschaften von Kategoriemitgliedern in Form von zugehörigen

Wörtern speichern. In den so entstehenden Wortfeldern bezeichnen Frames das in Kategorien eingeteilte Gegenstandswissen des visuell wahrgenommenen Gegenstandes.¹²

Kirche	
Kategorienstruktur	Besetzung (Eigenschaft)
Oberbegriff:	Gebäude
Material:	Stein
enthält	Altarbereich, Beichtstühle, bunte Fenster, Kniebänke, Sitzbänke, Mittelgang, Glocke, Orgel, Statuen
Funktion	feiern, beten
Form:	Zwiebeldach, Turm, Rechteck
Größe:	180-500 Quadratmeter
Ort:	Ebenerdig, auf einem Hügel
Besitzer:	Gott, Pfarrer, Pfarrei, Menschen

Abb. 2: Framerepräsentation zu dem Begriff ‚Kirche‘ (Eigene Abbildung nach Anderson¹³)

Hierbei wird ein wahrgenommener Gegenstand wie Kirche als Oberkategorie durch unzählige Attribute in Unterkategorien angereichert. Ein semantischer Frame beschreibt somit ein Konzept, dem diejenigen Attribute zugewiesen werden, die durch Erfahrungen als typische Eigenschaften des Gegenstandes wahrgenommen werden. Ähnlich einer Bibliothek besitzt jedes Attribut bzw. Wort, das gedacht wird, um einen Gegenstand zu kategorisieren, einen Speicherort im mentalen Lexikon. Das mentale Lexikon funktioniert dabei wie eine Datenbank abrufbarer Assoziationen in dem „Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem alle Informationen über die Wörter einer Sprache gespeichert sind, die ein Mensch im Leben auditiv oder visuell verarbeitet.“¹⁴ Diese Informationen aus Wörtern und Bedeutungen sind in sogenannten Lexikonkonzepten in zwei Bereichen mit mehreren Funktionen organisiert.

¹² Vgl. BUSCH, Albert / STENSCHKE, Oliver: Germanistische Linguistik. Eine Einführung, Tübingen: Narr Verlag 2007, 209.

¹³ Vgl. ANDERSON, John Robert: Kognitive Psychologie, Berlin: Springer 2013, 119.

¹⁴ DANNENBAUER, Friedrich Michael: Sprachwissenschaftliche Grundlagen, in: GROHNFELDT, Manfred (Hg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Kohlhammer: Stuttgart 2009, 111–161,147.

Als erster Bereich konkretisiert die *Lemma-Ebene* ein Wort inhaltlich, indem hier alle Informationen über die Semantik (Wortbedeutung) gespeichert werden. Hierzu zählen die Kontexterfahrungen, in denen das Wort gebraucht wird. So wird das Wort Jesus an Weihnachten (Kind in der Krippe) mit einem anderen Kontext gespeichert und mental abgebildet als an Ostern (Jesus am Kreuz).

Die Semantik eines Wortes wird ebenso durch das prozedurale Gedächtnis beeinflusst, aus dem automatisiertes handlungsbezogenes Wissen zu einem Wort abgerufen werden kann. So haben religiös sozialisierte Kinder beispielsweise Informationen im prozeduralen Gedächtnis zu einem traditionellen Gottesdienstablauf gespeichert oder eine bestimmte Haltung der Hände für das Wort *beten*. Ob ein Kind kognitiv durch ein Lautbild aktiviert wird, hängt auf Lemma-Ebene davon ab, ob persönliche Erfahrungen zu einem Wort abgerufen werden können, die in Form von Erinnerungen im episodischen Gedächtnis gespeichert sind. So kann ein Weihnachtslied als akustischer Reiz durch die Ausschüttung von Neurotransmittern Emotionen erzeugen und plötzlich an familiäre Christmetten in der Kindheit erinnern.¹⁵ Auf diese Weise werden Konventionen und Kontexte sowie wahrgenommene Gefühle für Lautbilder als Semantiken mitgespeichert.

Als Schnittstelle zwischen Lexem und Lemma wird im mentalen Lexikon die Syntaxinformation zur Satzbildung angesehen, da beispielsweise die Mindestobjektzahl für ein Verb auf Lexem-Ebene, dessen inhaltliche Bedeutung auf Lemma-Ebene bestimmt. So ist es ein semantischer und syntaktischer Unterschied, ob ein/e SprecherIn sagt: „Ich bete abends“ (monovalent) oder „Ich bete mit dir zu Gott“ (trivalent)¹⁶, weil die Aussagen die mentale Repräsentation der Handlung verändern. Dasselbe gilt für Vorsilben, da es ein semantischer Unterschied ist, jemanden *anzubeten* oder jemandem etwas *vorzubeten*.

Die *Lexem-Ebene* umfasst somit als *zweiter Bereich* alle phonologischen (lautbildbezogenen) und morphologischen (schriftbildbezogenen) Informationen zu Wortbildung und Syntax.¹⁷ Als Wortform sind hier die Aussprache, Satzbildungs- und Flexionsregeln sowie die Rechtschreibung zu jedem Wort gespeichert. Ein/e SchülerIn kann mit der Lexem-Ebene zum Beispiel überprüfen, ob das Wort ‚Jesus‘ mit <e> oder <ä> geschrieben wird und wie der Genitiv des Lautbildes zu bilden ist.

15 Müller Vgl. LUGER, Veronika: Versprecher. Voraussetzungen – Entstehung – Interpretation des mentalen Lexikons, Saarbrücken: 2006, 67.

16 REBER, Karin / SCHÖNAUER-SCHNEIDER, Wilma: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts, München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2009, 75.

17 Vgl. LEVELT, Willem: Speaking. From intention to articulation, Cambridge / Mass: MIT Press 1989, 76.

Solche semantischen Wissenskonfigurationen zu einem Wort wie *beten* präzisieren Saussures Modell des sprachlichen Zeichens, weil sie die Entstehung von Arbitrarität durch die Funktion der einzelnen sprachlichen Verarbeitungskomponenten in verschiedenen sozio-pragmatischen Kontexten aufzeigen.

Eine gelungene Visualisierung der Sprachverarbeitungskomponenten im Lemma- und Lexem-Bereich findet sich im Modell von Veronika Luger, nachfolgend visualisiert zum Wort ‚fahren‘ von Karin Reber und Wilma Schönauer-Schneider:

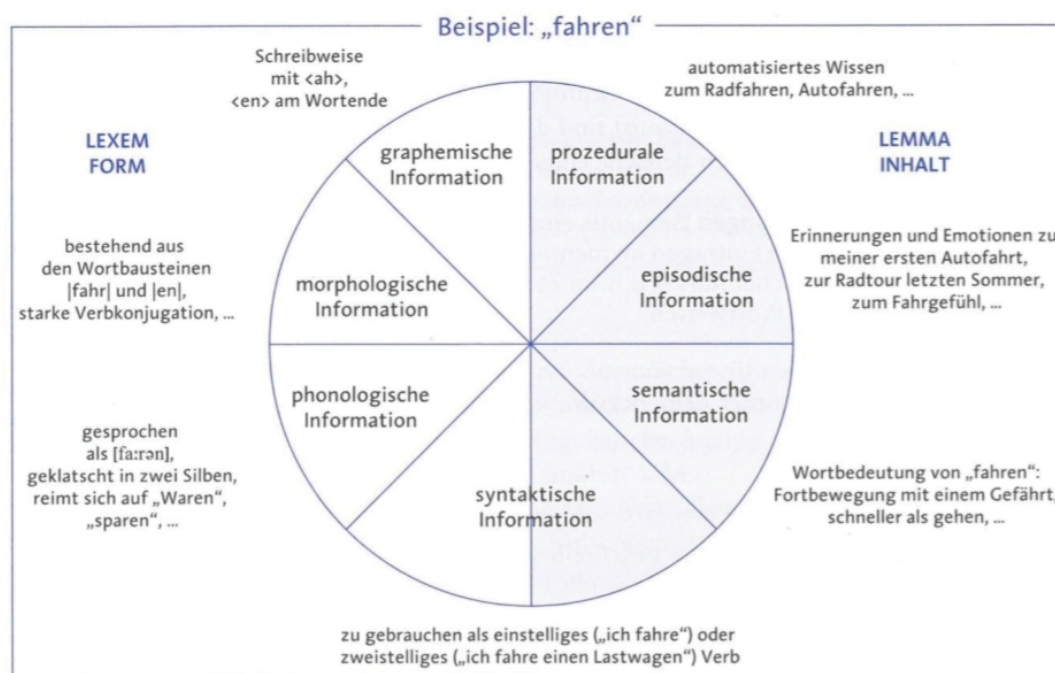


Abb. 3: Visualisierung eines Lexikonkonzepts am Beispiel des Wortes ‚fahren‘, Abbildung von Reber / Schönauer (2009, 96) in Anlehnung an Luger (2006, 30)¹⁸

3.3 Die Aktivierungsmodelle: Religiöse Sinngenerierung durch neuronale Netzwerke

Um die religiöse Sinngenerierung neuer Ausdrucksformen Kinder und Jugendlicher zu begreifen, ist die Frage zu stellen, wie die Lexikonkonzepte im Kopf andere Worte wie ‚Greta-Wetter‘ aktivieren.

Die einzelnen Lexikonkonzepte sind im mentalen Lexikon nicht als einzelne Einträge gespeichert, sondern kommunizieren miteinander über neuronale Verbindungen.¹⁹ Diese Vernetzung von Lexikonkonzepten wird in der kognitiven Linguistik seit 1970 als *spreading activation network* durch semantische Primingtests erforscht.

¹⁸ Vgl. für die Darstellungsform: LUGER 2006 [Anm. 14], 30. Vgl. für das Beispiel und die Bildquelle: REBER / SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2009 [Anm. 16], 96.

¹⁹ Vgl. LEFRANÇOIS, Guy: Psychologie des Lernens. Lernpsychologie unterhaltsam und fundiert, Berlin: Springer 2006, 67.

Bei einem Primingverfahren wird ProbandInnen ein Wort als auslösender Reiz genannt, das unbewusst Gedächtnisinhalte im mentalen Lexikon aktiviert und unter Messung der Reaktionszeit Rückschlüsse auf die kognitive Verarbeitung nachfolgender Worte zulässt.²⁰

Veranschaulichen lässt sich diese Netzwerkaktivierung anhand des Modells von Collins & Loftus (1975).²¹ Die Präsentation des Priming-Begriffs *Auto* beschleunigte im Experiment die Aktivierung eines semantisch verwandten Wortes wie *Feuerwehr* und aktivierte zugleich alle Einträge im mentalen Lexikon, die über gemeinsame semantische Merkmale verbunden sind wie *Feuer*, *Hitze*, *rot*.²²

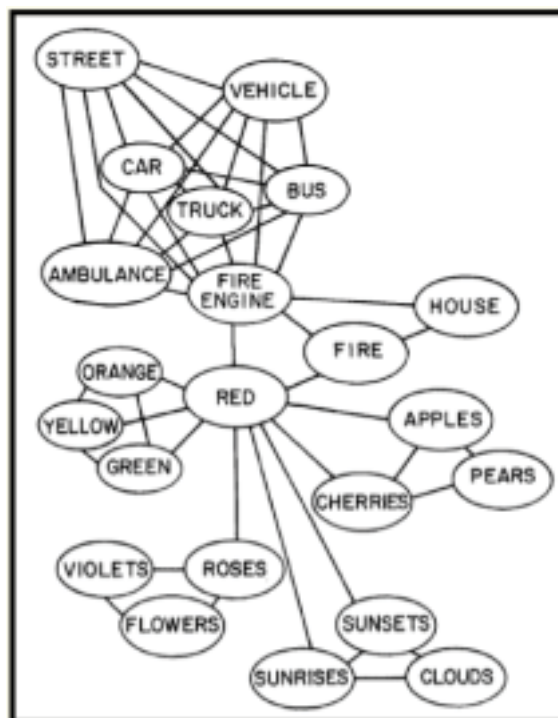


Abb. 4: Aktivierungsmodell von Collins & Loftus²³

Die einzelnen Lexikonkonzepte sind hierbei als Knotenpunkte (red / heat / fire) dargestellt. Die assoziativen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Lexikonkonzepten werden durch neuronale Verbindungen in Form von Linien repräsentiert. Collins und Loftus fanden heraus, dass ein Wort nur aktiviert werden kann, wenn es 1. mit einem anderen Wort über gemeinsame Eigenschaften als neuron-

²⁰ Vgl. AITCHISON, Jean / WIESE, Martina: Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon, Tübingen: Niemeyer 1996, 104.

²¹ Vgl. COLLINS, Allan / LOFTUS, Elizabeth: A spreading-activation theory of semantic processing, in: Psychological Review 82 (1975) 407–428.

²² Vgl. PENKE, Martina: Flexion im mentalen Lexikon, Tübingen: Niemeyer 2006, 28.

²³ Vgl. COLLINS / LOFTUS 1975 [Anm. 21].

ale Knotenpunkte verfügt und 2. die Schnelligkeit der Co-Aktivierung von der Häufigkeit des Abrufs abhängt.

Dell und O'Seaghdha (1986) erweiterten das Modell um die parallel verlaufende Verarbeitung von Sprache auf allen Ebenen des mentalen Lexikons. Sie fanden in Experimenten heraus, dass Menschen 5 Lexikonkonzepte pro Sekunde gleichzeitig mit allen abgespeicherten Informationen im Lexem- und Lemma-Bereich aktivieren können.²⁴

Semantik wird folglich dadurch konstituiert, dass ein wahrgenommener Gegenstand Lautbilder aktiviert, die über einen gemeinsamen Kontext, Erfahrungen, Emotionen, ähnliche Aussprache, gleiche Silben oder eine gemeinsame Kategorienzugehörigkeit verfügen. Kinder und Jugendliche nutzen diese Fähigkeit, um über gemeinsame Eigenschaften zwischen christlicher Sprache und Alltagssprache kognitive Metaphern konstruieren zu können. Jede einzelne gespeicherte Information ist dabei als ein Eintrag im Lexikonkonzept zu denken, der durch Lernprozesse mit einer anderen Information lebenslang verbunden wird.

So lässt sich rekonstruieren, dass das Lautbild *Genesis* die Lexikonkonzepte *Greta* und *Wetter* aktiviert, weil beide Lexikonkonzepte durch die Begriffe *blau*, *Himmel*, *Menschen*, *Tiere*, *Meer* und *Schutz* über gemeinsame Konzept-eigenschaften verfügen. Der Neologismus ‚Greta-Wetter‘ verweist als zusammengesetztes Nomen mit dem Lexikonkonzept *Greta* auf ein Lautbild mit medial geprägtem Kontext, da der Name und die Präsentation Greta Thunbergs durch Fotos und Zitate auf Twitter und Instagram für nachhaltigen Umweltschutz stehen. Durch diese kreative Konzeptvernetzung entsteht eine genuine religiöse Ausdrucksweise, die aufzeigt, dass Jugendliche semantische Diskrepanzen durch Medienkontexte lösen können.

3. Zwischenfazit: Konsequenzen fehlender Lexikonkonzepte für nachhaltiges Lernen

Sind wenige christlich-religiöse Lexikonkonzepte und Vernetzungen vorhanden, besitzen Kinder und Jugendliche Defizite in der Verarbeitung neuer Informationen und neigen dazu, träges Wortschatzwissen zu religiösen Lerninhalten zu generieren. Für die Reaktivierung dieses rezeptiven Wortschatzes benötigen sie längere Konzentrationsphasen und sind auf anregende Unterrichtsmaterialien sowie Medien angewiesen, die ihre Sprachverarbeitung auf allen phonetischen, kontextuellen, semantischen und syntaktischen Ebenen aktivieren.

24 Vgl. DELL, Gary: A spreading-activation theory of retrieval in sentence production, in: Psychological Review 93 (1986) 283–321.

Erhalten sie diese nicht zu ihrer kognitiven Entlastung, sind sie in der verbalen Partizipation benachteiligt, weil sie sprachliche Informationen nicht schnell genug enkodieren können. Als Folge leiden SchülerInnen unter Konzentrationsstörungen, schweigen oder neigen zu Unterrichtsstörungen, weil sie im Kontext von Notengebung den Religionsunterricht als psychosozialen Stressfaktor erleben.

Verschärft wird dieser Konflikt zwischen Sprachanforderungen und fehlender sprachlicher Förderung durch die eingeforderte Textarbeit im Religionsunterricht, in dem durch multiple Primärtexte (Bibeltexte, Gebete, Predigten), Symboltexte (Gleichnisse, Wundergeschichten) sowie Schulbuchtexte und Aufgabenblätter (Infokästen, Aufgabenstellungen) ein Bewusstsein für Textsorten, Symbolik und die Verwendung von Fachsprache eingefordert wird. LehrerInnensprache sowie Religionsbücher orientieren sich dabei an der Fachsprache der Kirche, zu deren semantischem Diskurs und Konventionen nichtreligiöse SchülerInnen wenig bis keine lexikalen Konzepte besitzen. Dies markiert eine stressauslösende Antinomie für nichtreligiöse SchülerInnen, da sie sich bei Erfolgskontrollen, Bildungskompetenzen und Notengebung an Fachsprache orientieren müssen, für welche ihnen sprachliches Vorwissen fehlt.

Hinsichtlich der mündlichen Mitarbeit verschärft sich dieser Konflikt, weil Lautbilder bei religiösen SchülerInnen religiöse Episoden, d.h. religiöse lebensweltliche Erfahrungen und Gefühle aktivieren, die sie als Partizipationsressourcen für korrelative Transferleistungen nutzen können und sie zu qualitativ besseren Redebeiträgen im Religionsunterricht befähigen.

Nichtreligiöse SchülerInnen können ohne die Aktivierung eines lexikalen Konzeptes und motivationale Erfahrungen keine Konzeptähnlichkeiten zwischen christlicher Sprache und ihrer Alltagswelt herstellen, woraus semantische Diskrepanzen entstehen. Daraus folgt, dass sie christliche Sprachzeichen kaum noch identifizieren, beschreiben und deuten können, weil die Bildung der dafür nötigen Konzeptvernetzungen ausbleibt. Daraus entsteht diesen SchülerInnen ein Nachteil bei korrelativen Transferleistungen, wenn sie eigene Gefühle und Beurteilungen verbalisieren sollen.

Wie im Eingangszitat beschrieben, scheitert nachhaltiges Lernen hinsichtlich religiöser Sprache dann bereits in der kognitiven, motivationalen Aktivierung von Vorwissen und der Unfähigkeit, mit den vorhandenen lexikalen Konzepten eine eigene religiöse Ausdrucksweise zu konzeptualisieren.

4. Falllösung: Die Induktive Sprachreflexion als sprachsensibles Diagnostik- und Förderverfahren

4.1 Ziele und Schritte der ‚Induktiven Sprachreflexion‘

Stellen wir uns die Fachsprache im Religionsunterricht als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche vor und die verschiedenen Sprachvarietäten der Kinder und Jugendlichen als ihre Muttersprachen, so sollten diese in den Religionsunterricht miteinbezogen werden.

Im Rahmen des Projektes ‚Kohärenz in der Lehrerbildung‘ (KoLBi) an der Bergischen Universität Wuppertal werden seit Januar 2020 sprachdidaktische Fördermaterialien mit Praxissemesterstudierenden erstellt und erprobt, die die unterschiedlichen religiösen Sprachvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen für korrelative Transferleistungen berücksichtigen.

Das Modell der induktiven Sprachreflexion verfolgt zunächst die Förderung von religiöser Sprachbewusstheit über Sprachreflexion, die als kriteriengeleitetes Wahrnehmen, Aktivieren, Analysieren und gedeutetes Anwenden von Sprache operationalisiert wird.

Das induktive Vorgehen bezeichnet dabei einen Forschungsansatz, bei dem die Lernenden ihre Alltagssprache untersuchen und aufgrund sprachreflexiver Beobachtungen im Religionsunterricht durch vier Schritte zur Bildung allgemeiner Hypothesen angeleitet werden. Diese Schritte sollen im Folgenden vorgestellt werden:

1. Schritt: Aktivierung durch Wahrnehmen

Wie in den psycholinguistischen Experimenten kann zu Beginn der Unterrichtsreihe ein Priming zu einem zentralen Schlüsselwort wie ‚Schöpfung‘ durchgeführt werden. Hierbei können vor allem zunächst die rezeptiv gespeicherten Wörter im mentalen Lexikon der Lernenden aktiviert werden und es findet für die Lehrkraft eine erste Diagnostik der sprachlichen Lernausgangslage statt.

Das Priming kann durch verschiedene binnendifferenzierte Visualisierungstechniken unterstützt werden. So können Lernenden beispielsweise durch eine Phantasiereise im Religionsunterricht verschiedene Kommunikationssituationen vorgestellt werden, die sie auf alltägliche Lautbilder untersuchen. Alternativ bietet sich zur Unterstützung der Aktivierung der Vorstellungsebene im mentalen Lexikon das Erstellen von Grafiken oder das Mitbringen von Fotos aus der Lebens-

welt der Lernenden an, mit denen Wortrepräsentationen zunächst transparent abgebildet und danach mit den dazugehörigen Lexikonkonzepten beschriftet werden. Auch Reflexionsbücher, in denen Ideen gesammelt werden, sind im Anschluss an das Priming hilfreich.

So können in der Aktivierungsphase unterstützend zu Wortnotationen Bildelemente aus der Lebenswelt der SchülerInnen in Form von Handyfotos oder Zeichnungen individuell unterstützend für die Beschreibung der mentalen Vorstellung eingesetzt und zu einer Collage zusammengesetzt werden.

Die Lehrperson agiert hierbei als KommunikationspartnerIn, indem sie die Lernenden zur Untersuchung situative Sprachkontexte vorschlägt und sie eigenverantwortlich arbeiten lässt.

2. Schritt: Verarbeitung durch Vernetzung

Nach der Aktivierung hilft die Lehrperson den Lernenden die aktivierten Hauptwörter in einer Concept-Map einzutragen und dient den SchülerInnen als Dialogpartner. Erstes Ziel der Verarbeitungsphase ist die strukturierte Darstellung der aktivierten Hauptwörter in einer Concept-Map als visuell entlastende Grundlage.

Die Hauptwörter werden in einem nächsten Schritt durch Impulsfragen weiter ausdifferenziert. Diese Impulsfragen fördern die sprachreflexive Analyse der aktivierten Hauptwörter durch die Erarbeitung ihrer sozio-pragmatischen Kontexte und bilden dadurch ein semantisches Wortfeld. Dabei sind die Impulsfragen Teil eines Förderverfahrens aus 12 Förderelementen, die mithilfe der Funktionsweise des mentalen Lexikons entwickelt wurden und dadurch ein Bewusstsein für Wahrnehmung, Denken und Sprechen im Religionsunterricht schaffen. Um dieses Bewusstsein über die 12 Förderelemente methodisch zu trainieren, kann in diesem Schritt ein fächerübergreifender Unterricht mit dem Fach Deutsch stattfinden.

Das Förderverfahren selbst umfasst 5 Ebenen, die die Verarbeitung von Sprache im mentalen Lexikon transparent darstellen und Lehrenden sowie Lernenden eine binnendifferenzierte Unterstützung im Reflektieren von Sprache und Semantik ermöglichen.

	Kognitive Ebene	Lexikaler Handlungsakteur	Reflexionsimpulse	Geförderte Handlungsfähigkeit der Lernenden Die Kinder und Jugendlichen...	Didaktische Verfahren
1	Mentale Repräsentation	Konstruktivistische Vorstellung	1. Beschreibe das Bild, das du in deinen Gedanken siehst, wenn du an das Wort denkst! 2. Zeichne, gestalte oder male hierzu ein Bild oder bringe Fotos mit!	- benennen und beschreiben die eigenen Vorstellungen zu einem Wort und beachten bei Fotos die medialen Rechte Dritter.	- Gestaltung eines Bildes, einer Collage durch das Mitbringen von Fotos oder Videos, die die mentale Repräsentation abbilden und den Lernprozess entlasten.
2	(mentales Lexikon)	Netzwerkaktivierung	1. Nenne die Eigenschaften des Wortes. 2. Ordne diese in Ober- und Unterkategorien	- erarbeiten die Eigenschaften des Wortes und entfalten eine Strukturierung in Ober- und Unterkategorien	- Erstellen von Wortlegarten, um die aktivierten Worte in Ober- und Unterkategorien zu strukturieren.
3		Vernetzung der Wortfelder	Erarbeite Wortfelder, indem du die Wörter mit gleichen Eigenschaften farblich markierst!	- untersuchen Worte auf gemeinsame semantische Eigenschaften.	- Erarbeitung gemeinsamer Eigenschaften durch das Markieren von Wortfeldern.
4		Kontextwissen und Konventionen	1. Beschreibe Situationen, in denen du das Wort verwendest. 2. Erkläre, mit welchen Menschen du das Wort sprichst!	- erklären die konventionalen Bedingungen und konkretisieren die Verwendung des Wortes in einer Sprechergemeinschaft durch Beispiele.	- Erprobung und Analyse der sozio-pragmatischen Konventionen und Kontexte durch Rollenspiele.
5	Deklaratives Gedächtnis	Episodisches Gedächtnis	Beschreibe Erinnerungen, die du mit dem Wort verbindest!	- setzen das Wort in Beziehung zu Kindheits- oder Alltagsereignissen und schaffen eine motivationale Involvierung.	- Sprechen/Schreiben innerer Monologe über vertraute Medien (Internet-Blog, Twitter Account, Voice Nachricht).
6		Semantisches Gedächtnis	Nenne Fakten, die du mit dem Wort verbindest!	- weisen Fachwissen nach, das sie zu dem Wort in der Schule oder in anderen Bildungskontexten gelernt haben.	- Erarbeitung des Vorwissens in einem Partnerinterview (Eltern, MitschülerInnen)
7		Prozedurales Gedächtnis	Menschen unterstützen oft ihre Aussagen durch Gestik. Nutzt du für das Wort eine Gestik oder Handlung? Wenn ja, erkläre sie und ihre Bedeutung!	- setzen das Wort in Beziehung mit einer Gestik oder Mimik und erklären deren Bedeutung im sozio-pragmatischen Kontext.	- Darstellung und Erprobung von Gesten im szenischen Spiel. - Nachstellen von Gesprächskontexten.
8	Limbisches System	Gefühle	Beschreibe Gefühle, die das Wort in dir auslöst!	- benennen und erklären Gefühle, die das Wort aktiviert und konkretisieren diese durch Beispielsituationen.	- Benennung von Gefühlen mithilfe von Rollenspielen und Gefühlsbeschreibungen.
9		Olfaktorische, akustische & haptische Reize	1. Beschreibe, welche Wörter der Geruch / der Laut/ die Berührung in dir auslöst! 2. An welche Bilder erinnert dich der Geruch/ der Laut/ die Berührung? (→ Schritt 1 & 5)	- erklären Gerüche, Laute, Berührungen, die das Wort aktiviert und konkretisieren diese anhand von Beispielsituationen.	- Besuch außerschulischer Lernorte - Präsentation eines Objekts im Unterricht, das einen Reiz aktiviert.
10	(mentales Lexikon)	Lexikaler Wortstamm	1. Markiere den Wortstamm des Wortes! 2. Bilde durch andere Wortarten, Vor- und Nachsilben eine Wortfamilie!	- erarbeiten den Wortstamm, um daraus lexikalisch verwandte Wörter zu bilden.	- Hinzufügen von Vor- und Nachsilben - Schreiben von Gedichten und Liedern.
11		Syntax	Überprüfe mithilfe der Rechtschreibstrategien, wie das Wort korrekt geschrieben wird?	- überprüfen die Orthografie mithilfe von Wörterbüchern, Apps und strukturierter Rechtschreibregeln.	- Anwendung von Merksätzen zu grammatischen Regeln
12		Phonetik	Prüfe Wörter, die sich auf das Wort reimen, eine Alliteration bilden oder eine Assonanz besitzen!	- setzen sich mit phonetisch aktivierten Wörtern auseinander und verarbeiten diese zu ästhetischen Produkten	- Schreiben, Erproben und Performanz von Gedichten oder Liedtexten.

Abb. 5: Die 12 Förderelemente der induktiven Sprachreflexion (eigene Abbildung)

In der ersten Ebene wird die kognitive Zuständigkeit aufgeführt, die für die Sprachverarbeitung zuständig ist, wie die mentale Repräsentation, die Lemma-Seite, das deklarative Gedächtnis, das limbische System oder die Lexem-Seite.

Diese werden auf der zweiten Ebene in den jeweiligen lexikalen Handlungsakteuren konkretisiert, die für die Ausführung im mentalen Lexikon zuständig sind. Auf dritter Ebene befindet sich der Reflexionsimpuls für die Lernenden, der sie zu einer sprachreflexiven Handlung anleitet. Der Impuls ist mit Operatoren formuliert und fördert durch Formulierungshilfen und Beispielaufgaben das Verständnis der SchülerInnen für Aufgabentypen.

Die vierte Ebene beschreibt die sprachbezogenen Handlungen der Lernenden wie das Benennen und Beschreiben mentaler Vorstellungen, was zum einen die Konzentrationsfähigkeit fördert und zum anderen die langsame Aktivierung von Lexikonkonzepten bei nicht-religiösen Schülern/innen berücksichtigt. Die fünfte Ebene umfasst methodische Verfahren zur Umsetzung des jeweiligen Förderelements, mit deren Hilfe weitere Lexikonkonzepte aktiviert und in der Concept-Map ergänzt werden können.

Für die daraus resultierende Anreicherung der Hauptwörter werden die verschiedenen Verarbeitungskomponenten im mentalen Lexikon parallel aktiviert.

Während dieser Aktivierung können Lernende zu den Hauptwörtern mithilfe der Fördererelemente Gefühle, Kontextwissen, lexikalisch verwandte Wörter und Konventionen auf einem Arbeitsblatt notieren. Dadurch entstehen einzelne semantische Wortfelder, die durch farbliche Markierungen voneinander abgegrenzt werden können und individuelle semantische Schwerpunkte konturieren. Gleichzeitig verdeutlichen sie der Lehrperson bedeutsame Schwerpunkte in der Lebenswelt der SchülerInnen, die in der korrelationsdidaktischen Planung der Unterrichtsreihe berücksichtigt werden können, etwa durch aktivierende Einstiegsmedien.

Durch diese individuellen Lernhilfen wird den Lernenden autonom und sukzessiv die Erarbeitungszeit gegeben, einzelne Assoziationen auf den verschiedenen Ebenen des mentalen Lexikons bewusst wahrzunehmen, Lautbilder zu deuten und in die Concept-Map einzutragen. In dieser Phase agiert die Lehrperson im Hintergrund als Dialogpartner und kann anhand der Fördererelemente individualisierte Rückfragen an die Lernenden und ihren Sprachgebrauch stellen. Hierbei steht vor allem der wertschätzende Dialog mit den Lernenden im Vordergrund, da Kinder und Jugendliche ihre Alltagssprache in einem fachsprachlich orientierten Religionsunterricht nur durch das Vertrauen auf einen notenfreien Raum und eine dialogfähige Lehrkraft anwenden können. In diesem Schritt zeigen ReligionslehrerInnen und Lernende oft eine Ambiguität in der Wahrnehmung von Sprache, die von Unsicherheit und dem Festhalten an systemrelevanten Rollen geprägt ist. So sollten ReligionslehrerInnen als ausgebildete FachvertreterInnen einer Wissenschaftssprache Vulgarismen und das nicht-Enkodieren-können von Begriffen der Jugendsprache aushalten können, während Lernende Unsicherheiten sowie die Rolle als SchülerIn mit standardisierten Semantiken eines Religionsstunden-Ichs ablegen sollten, um ihre Alltagssprache im Religionsunterricht untersuchen zu können.

Um Ambiguität und Spannungen abzubauen, wäre für Lernende in diesem Schritt ein Reflexionstagebuch mit den 12 Fördererelementen einsetzbar, in dem Worte aus der Alltagssprache außerhalb des Religionsunterrichtes dokumentiert und im Unterricht kriterienorientiert reflektiert werden können.

3. Schritt: Analyse und Vernetzung der Lexikonkonzepte durch Hypothesenbildung

Im nächsten Schritt stehen das Analysieren und Vergleichen der erarbeiteten Concept-Maps im Vordergrund, indem die Lernenden die aktivierten Konzepte

auf gemeinsame Eigenschaften untersuchen. Daraus entsteht eine nachvollziehbare, aber noch nicht allgemein bewiesene Hypothese als Alltagsmetapher mithilfe der Gleichung 1. Konzept ‚Schöpfung‘ ist ähnlich wie 2. Konzept, weil 3. gemeinsame Eigenschaften/Erfahrungen/Situationen/ Gefühle existieren. Für diesen Prozess eignet sich vor allem das farbliche Markieren der Gleichungsvariablen als übersichtliche Strukturierung der semantischen Hauptwörter.

Die daraus hervortretenden Lexikonkonzepte lassen die religiöse Semantik des Schülers / der Schülerin transparent werden und markieren gleichzeitig in der Hypothese eine erste korrelative Partizipationsressource für weitere Religionsstunden.

Diese Partizipationsressource nutzen die SchülerInnen zum einen als semantische Grundlage, um sie im Verlauf der Reihe auf den semantischen Gehalt biblischer Texte überprüfend anzuwenden, was eine motivationale Stütze für Lernende ohne religiöse Sozialisation darstellt. Zum anderen soll durch diese Vorarbeit neben der kognitiven Entlastung für die Arbeit mit dem biblischen Text, eine Binnendifferenzierung des sprachlichen Handelns im Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören für Lernschwächere geschaffen werden. SchülerInnen können so zum Beispiel das Begründen ihrer Hypothesen in Kleingruppen vorstellen und dafür die Ergebnisse aus den 12 Förderelementen hinzuziehen. Hierbei kann die Lehrperson mit den anderen Lernenden konstruktive Rückfragen stellen und ein erstes Feedback zum logischen Aufbau der Hypothesen erteilen.

Dieses Vorgehen lässt sich exemplarisch an der Concept-Map der zu Beginn zitierten Schülerin aufzeigen.

Die Schülerin hat in ihrer Concept-Map dem Konzept *Greta* mit 5 Emotionen eine hohe Bedeutung zugewiesen (Bewunderung, Freude, Stärke, Sehnsucht, Wut). Um das Lexikonkonzept finden sich die Lexikonkonzepte *Twitter*, *FridaysforFuture*, *schwänzen*, *Umweltschutz*, *Verantwortung* und *Greta-Touren*, was die Schülerin mit *spazieren gehen*, *laufen* und *Fahrradfahren* zusammenfasst. Diese sind eng vernetzt mit dem Hauptwort *Garten*, das mit den Lexikonkonzepten *Katze*, *Natur*, *Familie*, *Verantwortung* und 3 Gefühlsbenennungen (frei, geliebt, geborgen) eine lebensweltliche Bedeutung markiert. Im Angesicht der Corona-Pandemie vernetzt die Schülerin drei Bereiche in ihrer Hypothese: 1. ihren natürlichen Lebensraum aus *Garten*, *Haustieren* und *Familie* mit dem Wunsch nach deren *Erhaltung* und 2. die idealisierte Beschreibung der *Natur* im Buch *Genesis*, die mit dem vorbildlichen Protest *Greta Thunbergs* als 3. Bereich die Gefühle *Bewunderung*, *Sehnsucht* und *Stärke* in der Schülerin wecken. Verdeutlicht werden diese

Lexikonkonzepte durch das Erklären der Konventionen und Kontexte sowie dazu passenden Erinnerungen wie *Fahrradausflüge mit Freunden, Sommer, Grillen* und *Blumenduft*.

Ebenso können durch die Präsentation und Besprechung der Hypothesen in Kleingruppen Medien und ihre Repräsentationsformen (Handybilder, Twitter-Hashtags, Whats App Gifs) in den Religionsunterricht implementiert werden, um Computerspiele, social media tools oder Musiktexte als neue theologische Lernorte mit den Lernenden zu erkunden. Hierfür ist das kriteriengeleitete Erklären von Medien, Figuren und ihren Funktionen von Bedeutung.

Hinsichtlich der Mediensprache könnte Greta Thunberg als Synonym der Fridays for Future Jugendbewegung in ihrem konkreten Handeln als Influencerin betrachtet werden. Hier ist es medienpädagogisch bedeutsam, wie Greta Thunberg ihre Verantwortung für den Klimawandel kommuniziert: Gretas Kommunikation reicht von Schulverweigerung als *Protest für die Schöpfung* über *Appelle* an Regierungen bis hin zur Kommunikation im sozialen Netz über den Twitter-Hashtag *Fridays for Future*, um in der Anonymität des Internets Gleichgesinnte zu finden. Zu reflektieren wäre im Kontext der Medienpräsenz Greta Thunbergs vor allem ihre Authentizität: Agiert die junge Frau autonom oder wird sie in den Medien durch ihre Eltern oder Umweltgruppen instrumentalisiert?

Zu diskutieren wäre vor allem, welche begründete Stellung die Jugendlichen zu der Klimaaktivistin Greta Thunberg und ihrer Kommunikationsweise einnehmen und ob sich weitere Begriffe aus der Jugendsprache in diesem Dialog entdecken lassen. Hierfür sind besonders die parallel aktivierten Konzepte und die notierten Gefühle aufschlussreich.

4. Schritt: Anwendung durch Deutung

Der 4. Schritt ist das Anwenden der Hypothese in verschiedenen Kontexten, um Sprachbewusstheit zu festigen. Das Vernetzen des religiösen Unterrichtsthemas mit den aktivierten Lexikonkonzepten als Vorerfahrungen bewirkt nach der Studie von Collins und Loftus, dass zukünftig beim Abruf eines einzelnen Konzeptes aus der Hypothese alle anderen Lexikonkonzepte mitaktiviert werden. Die Vernetzungen der Lexikonkonzepte eines Wortfeldes können so für korrelative Transferleistungen im Religionsunterricht und im Alltag lebenslang als religiöse Partizipationsressource genutzt und ergänzt werden. Zur Dokumentation dieser Entwicklung könnten die SchülerInnen ein Reflexionsbuch anlegen und die weitere Anwendung der Lexikonkonzepte darin dokumentieren. Hierdurch wird der

Prozess des nachhaltigen Lernens komplementiert, weil die Lexikonkonzepte sprachreflexiv in vielen verschiedenen Alltagssituationen aktiviert und erweitert werden können.

Auf diesem induktiven Weg des Theologisierens bilden und entdecken die Lernenden sprachbewusst im Deutungsprozess ihrer Wirklichkeit eine eigene religiöse Ausdrucksform aus Lautbildern und Semantiken, die in einem nächsten Schritt durch die abduktive Sprachreflexion an die Semantik christlich-religiöser Bibeltexte angenähert werden kann.²⁵

Nachhaltig wird das Lernen in diesem sprachreflexiven Schritt, weil es inhaltlich im achtsamen Handeln gegenüber der Schöpfung die ethische Frage aufwirft: Wie kann sich der/die Einzelne selbst im nachhaltigen Handeln für die Umwelt engagieren und darin eine religiöse Erfahrung erleben? Damit ist im weiteren Verlauf der Reihe für die Lehrkraft die Konkretisierung von persönlichen Handlungsmaßnahmen verbunden, die Lernende in ihrem Alltag oder als Religionskurs umsetzen können.²⁶

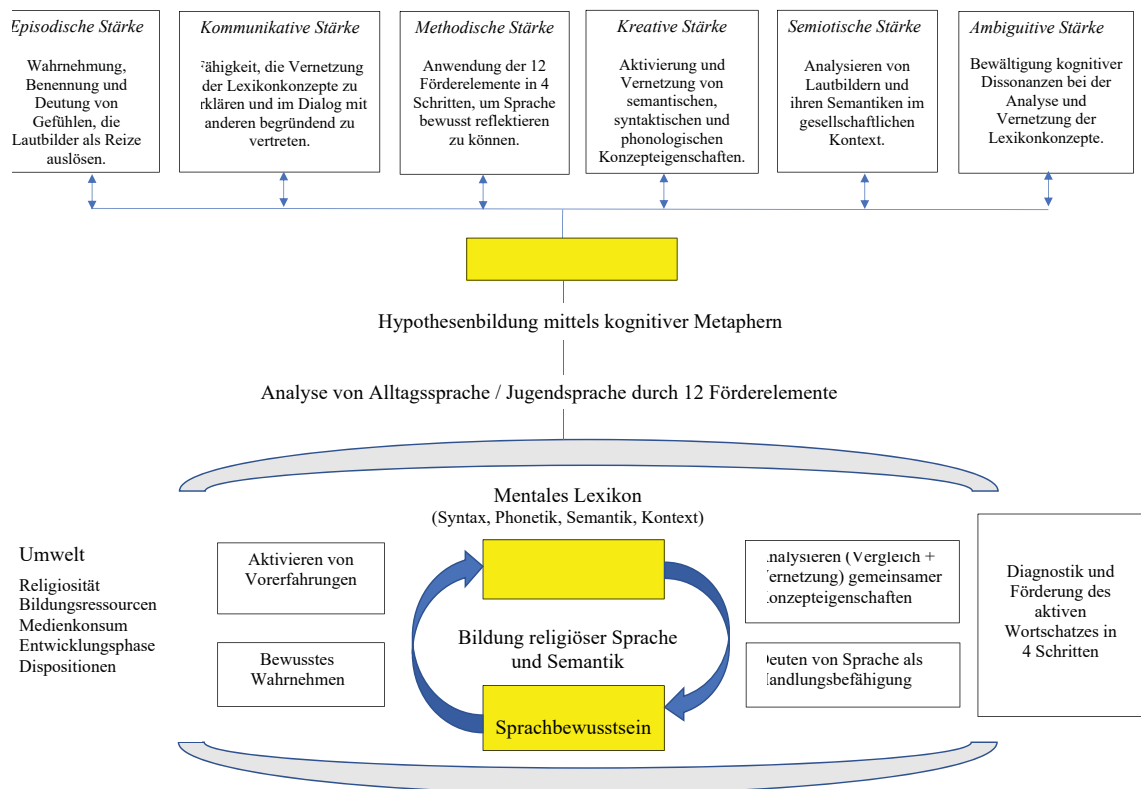


Abb. 6: Der Prozess nachhaltiges Lernens durch Sprachreflexion aus Sicht der Lernenden

²⁵ Vgl. LANGENKÄMPER, Stephanie: Eine Einführung in die religiöse Mehrsprachigkeit Jugendlicher und die abduktive Sprachreflexion, in: REIS, Oliver u.a.: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 11, Babenhausen: Lusa-Verlag 2020, 31–41.

²⁶ Vgl. BEDERNA, Katrin: Every day for future: Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mainz: Grünewald 2019.

5. Ausblick: Perspektiven der induktiven Sprachreflexion für nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht

Welche Perspektiven lassen sich aus den einzelnen Kapiteln für die induktive Sprachreflexion entwerfen?

Die induktive Sprachreflexion führt zu nachhaltigen Lernprozessen, weil sie durch die Aktivierung des rezeptiven und aktiven Wortschatzes das Vorwissen der Lernenden berücksichtigt, die identitätsbezogene Bildung kognitiver Metaphern fördert und dadurch semantischen Diskrepanzen vorbeugt. Dabei agiert sie:

Psycholinguistisch orientiert: Durch die verschiedenen Fördererelemente, die die Funktionsweise des mentalen Lexikons berücksichtigen, können semantische Wortfelder als Grundlagen für das Vergleichen und Vernetzen von lexikalischen Konzepten geschaffen werden. Das Sammeln und die Vernetzung dieser Konzepte aus der Lebenswelt der Lernenden mit ihren Gefühlen, Erfahrungen, Faktenwissen und Handlungen ermöglichen das Bilden begründeter Hypothesen zu einem religiösen Begriff, wodurch Lernende eine eigene religiöse Semantik entfalten können, die innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichtes angewendet werden kann. Hierfür ist die induktive Sprachreflexion auf Methoden der Psycholinguistik und der Kognitionspsychologie angewiesen.

Diagnostisch transparent: Da die Fördererelemente der induktiven Sprachreflexion auf den verschiedenen Sprachverarbeitungs-komponenten des mentalen Lexikons aufbauen, schaffen sie Transparenz für Lehrende und Lernende hinsichtlich des religiösen Sprachstands und ermöglichen die Konzeptualisierung individueller Fördermaßnahmen. Dadurch fungiert die induktive Sprachreflexion als Vermittlerin zwischen den Bildungsstandards und der individuellen Lernausgangslage der Lernenden, indem sie gleiche Partizipationsressourcen für alle Teilnehmenden im Religionsunterricht anstrebt.

Zeitsensibel und medienaffin: Sprachreflexion ist wach für aktuelle Medien und ihre dynamischen Einflüsse auf das sprachliche Handeln von Menschen. Dabei untersucht sie vor allem die identitätsstiftenden Eigenschaften von Mediensprache auf Kinder und Jugendliche und fördert im Bilden kognitiver Metaphern die Fähigkeit, Onlinemedien sowie „religiös relevante Texte, Bilder, Räume, Filme und Musikstücke kriteriengeleitet zu erschließen“²⁷

²⁷ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN WESTFALEN (Hg.): Kernlehrplan für Gymnasium und Gesamtschule in NRW 3110, 15.

Theologisch-dialogisch: Religiöse Mehrsprachigkeit postuliert im Kontext kognitiver Metaphern eine Erprobung arbiträrer Zeichenvielfalt, in deren Verlauf Schülerinnen und Lehrkräfte durch alltagssprachliche Varietäten einen neuen Zugang zu religiösen Semantiken gewinnen können. Auf diese Weise bewirkt die induktive Sprachreflexion über das Wahrnehmen, Aktivieren, Vernetzen/Analysieren und Anwenden von Sprache ein neues Bewusstsein für Medien und Sprachgemeinschaften als erforschbare *loci theologici*.²⁸ Dies ermöglicht einen subjektorientierten Dialog über Gott, die Arbitrarität sprachlicher Zeichen, die Reflexion von Medien und das Erweitern religiöser Lexikonkonzepte.

Dadurch lädt sie Lernende und Lehrende ein, Sprache als erstes inhärentes Geschenk Gottes an den Menschen für religiöse Bildung zu nutzen und leistet so ihren Beitrag für eine sprachbewusste religiöse Identitätsentwicklung.

28 Vgl. zu dem Begriff: KÖRNER, Bernhard: Orte des Glaubens – loci theologici: Studien zur theologischen Erkenntnislehre, Würzburg: Echter 2014; KOHLMAYER, Theresa: „Sie sind religiös sprachunfähig!“ Zur Fachsprachlichkeit des Christentums, in: Zeitschrift für Pastoraltheologie 38 (2018) 57–69.