

temperature,  
in a ~ way: *sens*  
**sen·si·tive** /<sup>1</sup>sen  
easily receiving  
light A ~ skin

**Sprachsensibler  
Jahrbuch Religionsunterricht  
der Religionspädagogik**

V&R

Herausgegeben von  
Stefan Altmeyer / Bernhard Grümme / Helga Kohler-Spiegel /  
Elisabeth Naurath / Bernd Schröder / Friedrich Schweitzer





# **Sprachsensibler Religionsunterricht**

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)  
Band 37 (2021)

herausgegeben von

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel,  
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder, Friedrich Schweitzer

Mit 4 Tabellen und 10 Abbildungen

**Vandenhoeck & Ruprecht**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,  
ein Imprint der Brill-Gruppe  
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;  
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;  
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)  
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schönigh, Brill  
Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © aga7ta/Adobe Stock

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISBN 978-3-647-70303-9

## Inhalt

### Schlaglichter

»Die Sprache, mit der ich Gott beschreiben könnte, gibt es nicht« – Gedanken von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ( <i>Andreas Menne</i> ) . . . . .	8
--	---

### Religionspädagogische Erschließungen

Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen ( <i>Stefan Altmeyer</i> ) . . . . .	14
Zwischen Babel und Pfingsten: Übersetzen zwischen Sprachwelten als Kernaufgabe sprachsensibler Theologie ( <i>Martina Kumlehn</i> ) . . . . .	30

### Interdisziplinäre Perspektiven

Was heißt »sprachsensibler Fachunterricht«? Stand der Diskussion ( <i>Ingrid Gogolin</i> ) . . . . .	42
Geschlechtergerechte Sprache im Religionsunterricht ( <i>Monika Jakobs</i> ) . . . . .	53
Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-)Kultur ( <i>Ulrich Kropač</i> ) . . . . .	65
Sprachliche Anforderungen in den Bildungszielen des Religionsunterrichts ( <i>Andrea Schulte</i> ) . . . . .	79
Sprachliche Bildung und DaZ – auch ein Thema für den Religionsunterricht? ( <i>Yauheniya Danilovich</i> ) . . . . .	90
Beziehungsweise ... Überlegungen zum Kommunikationsverständnis sprachsensibler Religionspädagogik ( <i>Simone Ziermann</i> ) . . . . .	100
Sinn und Sinnlichkeit. Leib und Körpersprache in Religion und religiösem Lernen ( <i>Michael Meyer-Blanck</i> ) . . . . .	109
Die hebräische Sprache in ihrer Bedeutung für das Judentum und den Jüdischen Religionsunterricht ( <i>Mark Krasnov</i> ) . . . . .	121
Die arabische Sprache in ihrer Bedeutung für den Islam und den islamischen Religionsunterricht ( <i>Annett Abdel-Rahman</i> ) . . . . .	132

## Didaktische Konkretionen

Als Religionslehrkraft die eigene Sprache reflektieren ( <i>Stefanie Lorenzen</i> )	140
Wie plane ich Unterricht sprachsensibel und sprachbewusst? ( <i>Tanja Tajmel</i> )	151
Wie sehen sprachensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus? ( <i>Oliver Reis, Alina Lenze, Johanna Nagels und Fabian Potthast</i> )	160
Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Diskursfähigkeit ( <i>Jens-Peter Green</i> )	169
Die Förderung der Lesekompetenz im sprachsensiblen Religionsunterricht ( <i>Benedikt Gilich</i> )	179
Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht. Formen und Gelingens- bedingungen ( <i>Annegret Reese-Schnitker</i> )	188
»Sag's doch einfach!« – Erklärungen im Religionsunterricht ( <i>Michael Fricke und Renate Murmann</i> )	200
»Das ist richtig, richtig geil!« – Gefühle zur Sprache bringen als Heraus- forderung für religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen ( <i>Elisabeth Naurath</i> )	209
Digitale Sprachbildung im Religionsunterricht ( <i>Anja Graf</i> )	219
Leichte Sprache? Wege zu einer inklusiven Arbeit mit biblischen Texten im Unterricht ( <i>David Faßbender</i> )	231
Sprachsensibler Religionsunterricht an Beruflichen Schulen in Klassen ohne Deutschkenntnisse ( <i>Matthias Gronover und Hanne Schnabel-Henke</i> )	240
Sprachsensibler Religionsunterricht in der Grundschule. Grundannahmen – Erfahrungen – Schlussfolgerungen ( <i>Rainer Oberthür</i> )	250
Wie erschließe ich die Sprache der Religion? Bewährtes und Innovatives (Medien-/Materialumschau Sek I+II) ( <i>Christian Hild</i> )	266
Bilanz ( <i>Helga Kohler-Spiegel</i> )	278

## Schlaglichter

## »Die Sprache, mit der ich Gott beschreiben könnte, gibt es nicht« – Gedanken von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Andreas Menne

Was ist Sprache? Schon bei dieser basalen Frage scheiden sich in der Theorie die Geister. Für manche ist Sprache ein Mittel zur Kommunikation, für andere ein regelhaftes Zeichensystem. Sie kann als Fähigkeit und Unterscheidungsmerkmal des Menschen verstanden werden, als ein Mechanismus zur Machtausübung oder ein Spiel. Aber auch im Alltag, und nicht zuletzt im Klassenzimmer, trifft jede Person Annahmen darüber, was Sprache bewirken soll. Im Religionsunterricht, so hört und liest man, dürfen Schüler:innen in Worte fassen, was sie existenziell betrifft. Sie können sprachliche Kompetenzen erwerben, die sie für ihr weiteres Leben benötigen, oder sollen reflektieren, mit welchen Sprechweisen sie sich und andere verletzen oder aufbauen.

Noch schwieriger werden Antwortversuche allerdings, wenn zur Frage nach der Sprache die Frage nach Gott hinzutritt. Dann stehen theologische Grundsätze zur Debatte: Wie lässt sich überhaupt von Gott sprechen? Warum sollte uns gerade die menschliche Sprache Zugänge zur Transzendenz ebnen? Wie und warum würde sich Gott uns umgekehrt in und mit Sprache mitteilen? Und in welcher Sprache spricht Gott die Menschen an? Im Folgenden werden die Gedanken einiger Schüler:innen zu solchen Fragen präsentiert.<sup>1</sup>

### Vielleicht spricht er nur eine andere Sprache

Viele Menschen würden sich nichts sehnlicher wünschen, als dass Gott ihnen etwas sagen würde. Oder zu ihnen. Doch meistens sagt er leider überhaupt nichts. Nichts, was den Menschen helfen, sie trösten würde; er gibt keine Antwort auf ihre vielfältigen Fragen. Er sagt nicht, was gut ist und was böse, was der Sinn des Lebens ist oder wie man in seinem Sinne handeln soll. Er schweigt und sein Schweigen lässt

---

1 Die hier ausgewählten Ausschnitte gehen zurück auf eine Aktion der Zeitschrift *Christ in der Gegenwart*, in der unter dem Motto »Was sagt mir ›Gott?‹« Texte im Religionsunterricht gesammelt und im Internet veröffentlicht wurden. Weit über 2000 frei zugängliche Texte wurden von Stefan Altmeyer zu einem Textkorpus zusammengefasst und wissenschaftlich ausgewertet. Alle Zitate wurden dieser Sammlung entnommen; Namen wurden pseudonymisiert (vgl. Stefan Altmeyer, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114)*, Stuttgart 2011).

Menschen (ver-)zweifeln. Manchmal denke ich, er schweigt vielleicht ja gar nicht. Vielleicht spricht er nur eine andere Sprache als die Menschen oder er spricht sehr leise, sodass wir ihn unter unseren vielen Worten nicht raushören können. Oder er schweigt aus Protest. Jedenfalls liegt das Problem nicht bei ihm, sondern bei den Menschen. Wir sind nicht dafür geschaffen, seine Schöpfung zu verstehen. Vielleicht können wir manchmal Momente der Erkenntnis haben, in denen wir meinen, einen Teil der Ewigkeit verstanden zu haben, aber niemals werden wir sie in ihrer vollen Tragweite begreifen können. Warum das nicht akzeptieren? Warum nicht darauf verzichten, sich immer von allem ein Bild machen zu wollen? Vielleicht würden wir viel mehr sehen, wenn wir die Augen öffnen würden, vielleicht viel mehr hören, wenn wir alle unwichtigen Geräusche ausblendeten. Vielleicht müssen wir uns nur einfach von allen Bildern befreien, die wir uns vom Unbegreiflichen gemacht haben. Vielleicht würden wir dann endlich sehen, wie wundervoll Gottes Schöpfung ist. Aber wissen werden wir es nie. *(Maria, Klasse 13, Gymnasium)*

### **Kann Gott alle Sprachen sprechen?**

Ich stelle mir Gott wie einen sehr weisen Mann vor, weil er den Frieden auf die Welt bringt, Früchte und Korn wachsen lässt und sich mit allen Menschen auf der Welt in allen Sprachen unterhalten kann.

Ich glaube nicht, dass er alle Sprachen kann, aber er versteht alle und er hört zu. Wieso weißt du, dass er dich versteht?

Ich glaube auch, dass Gott alle Sprachen kann, aber unterhalten kann er sich mit uns Menschen nicht. Aber er vergibt uns, wenn wir etwas Schlechtes getan haben.

Gott bedeutet für mich sehr viel, weil er wie ein guter Freund ist, dem ich alles sagen kann und er mir sozusagen zuhört. Wie kann ich ihm das sagen? Beten, sprechen? Du kannst es ihm immer sagen. Er hört dich jederzeit. Es reicht auch, nur zu denken.

Ich finde, Gott hat Gefühle und Hoffnung und alles, was wir sagen und denken, hört Gott.

Gott bedeutet für mich viel, weil ich ihm alles sagen kann und er mir »zuhört«. Er ist überall, er weiß auch, was wir jetzt schreiben. Er weiß, dass ich, wenn ich traurig bin, mein Gesicht im Fell meines Hundes vergrabe. Und wenn ich Probleme habe, hilft er mir immer. Er ist wirklich toll! Er ist nicht nur toll, er ist einfach alles Gute zusammen. Ich denke noch mehr über ihn, doch das ist etwas, das ich nicht in Worte packen kann, und ich will es auch nicht, denn das ist eine Angelegenheit zwischen mir und Gott!

*(Zusammenstellung aus Texten einer 5. Klasse, Gymnasium)*

### **Tausend Namen in tausend Sprachen**

Die erste Frage, die ich mir stelle, ist wohl: Was ist Gott? Nicht nur ich, auch viele andere Menschen meines Alters suchen darauf eine Antwort. Doch jeder muss selbst seine individuelle Definition finden. Denn jeder Mensch ist einzigartig, und so ist auch jede Antwort einzigartig. [...] Nun würden viele sagen: »Gott? Er existiert nicht! Wie kann es einen Gott geben, der »gut« genannt wird und dabei doch all das Schlechte auf dieser Erde zulässt?!« Ich jedoch spreche nicht von dem gütigen, bärtigen Mann, der auf seiner Wolke sitzt. Ich spreche von der Macht, die kein menschliches Wesen leugnen kann. Die Kraft, die das Universum zusammenhält, die Schicksal und Zufall lenkt und die Entscheidungen von Menschen fundamental beeinflusst. Das ist Gott! Er hat tausend Namen in tausend Sprachen. Kriege werden seinetwegen geführt und Menschenleben ausgelöscht. Allein daran zeigt sich doch, dass es allein die Einfältigkeit der Menschen ist, die das Schlechte in diese Welt bringt: Dass sie um den wahren Namen dessen kämpfen, der keinen Namen hat und der jedem anders erscheint. *(Paula, Klasse 11, Gesamtschule)*

### **Kein Fremdwort**

Gott ist für uns kein Fremdwort.

Wir halten es nicht für wichtig, jeden Sonntag bzw. Feiertag zur Kirche zu gehen, denn wir glauben zwar an Gott, benötigen dazu aber keinen Pfarrer und keine Kirche. Wir beten nicht jeden Tag, vor jedem Essen, vor dem Schlafengehen oder vor jeder Prüfung, sondern beten indirekt und unbewusst. Wir merken oft gar nicht, wie oft wir zu Gott sprechen. Gott ist für uns nicht der Erschaffer der Welt, aber ein Beschützer und ein Schutzengel in brenzligen Situationen. Gott ist für die Menschheit von großer Bedeutung, weil die Menschheit in irgendeiner Form jemanden braucht, an dem sie sich festhalten und an den sie glauben kann.

*(ohne Namensangabe, Klasse 12, Fachoberschule)*

### **Nicht wie in Filmen, sondern durch Menschen**

Gott spricht zu mir! Gott spricht zu jedem von uns! Aber nicht wie in Filmen, dass plötzlich aus dem Nichts eine Stimme auftaucht, die deutliche, klare Sätze spricht. Denn Gott spricht durch meine Mitmenschen zu mir, die es gut mit mir meinen. Durch ein nettes Kompliment, durch einen gut gemeinten Ratschlag, aber auch durch negative oder positive Taten und Gesten. Aber oft bemerkt man nicht, dass durch die Gegenüber oder durch ein Geschehnis Gott mit einem spricht. Aber mit Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen und dem Willen, Gutes und Schlechtes zu sehen, lernt man Gott immer besser zu verstehen und zu deuten. Dies ist für das miteinander Leben in einer Gesellschaft sehr wichtig. Auch wenn Menschen sehr verzweifelt sind, sollten sie einfach zu einem Freund oder zu einem Familienmitglied

gehen und mit diesem über die Probleme reden. Der Ratschlag von Gott wird dann durch diese Person sprechen. Ich denke, Gott spricht zu jedem von uns, man muss nur genau hinsehen und hinhören. Jeder von uns kann auch selbst durch Taten und Worte zum »Sprecher« Gottes werden. *(Lena, Klasse 10, Gymnasium)*

### **In meinem Herzen und meinen Gedanken**

Für mich ist Gott etwas Persönliches und Nichtmaterielles. Ich begegne ihm in meinem Herzen und in meinen Gedanken – nicht in der Kirche oder im Religionsunterricht. Ich begegne ihm privat, aber ich rede wirklich mit ihm. Er ist zwar unsichtbar, aber trotzdem immer für mich da. Er zeigt mir Wege in der Hoffnungslosigkeit auf oder ermahnt mich durch Zeichen, wenn etwas nicht gerade wie vorhergesehen läuft. Zu der Kirche habe ich persönlich auch keine Verbindung. Sie versucht zwar, zwischen mir und Gott zu vermitteln, aber ich glaube, dass dies nicht immer ohne Verfälschung abläuft. Zudem sind mir öfters schon Sachen begegnet, die mir nicht aus der Seele sprachen oder mich noch eher stutzig gemacht haben – seien es Reden oder Lieder. Deshalb habe ich beschlossen, zwar nicht an die Kirche zu glauben, trotzdem aber an Gott. *(Patrik, Klasse 9, Gymnasium)*

### **Diese Sprache gibt es nicht**

Obwohl ich an Gott glaube, könnte ich den Begriff »GOTT« nicht definieren, denn dazu fehlen mir einfach die Worte. Die Sprache, mit der ich Gott beschreiben könnte, gibt es nicht, und die kann ich auch nicht sprechen. Als Kind dachte ich, Gott macht alles, wenn man bloß nett genug darum bittet. Jedoch wird mir klar, dass ich Gott nur benutzt habe, um das zu bekommen, was ich wollte. Wenn man älter wird, versucht man, über das Thema näher nachzudenken. Mein Glaube an Gott ist so, als hätte ich eine Schutzwand um mich. Denn immer wenn ich an Gott denke oder mich an ihn wende, spüre ich den Schutz (die Bewahrung vor Fehlern). Aber immer wieder stellt man sich Fragen wie z. B.: Ist Gott ansprechbar, sieht er mein Leben? Kann Gott meine Gedanken, meine Taten lenken? Dazu denke ich, dass Gott Tag um Tag in meinem Leben wirkt, auch wenn ich es oftmals nicht merke. Manchmal fragt man sich auch, ob Gott ein Freund, ein Zuhörer, ein Vater oder doch nur ein Fremder ist, an den ich glaube. Ich denke, er ist ein bisschen von allem für mich. Wenn es mir gut geht, ist er ein Fremder, den ich grüße, aber wieder vergesse. Wenn ich Sorgen habe, ist er wie ein Freund, der mir zur Seite steht. Und wenn ich etwas falsch gemacht habe, ist er wie ein Vater, der mich ermahnt und mich durch seine Liebe auf den rechten Weg zurückbringt.

Aber egal, was er ist, bin ich froh, dass ich an ihn glauben kann. Ich muss aber auf jeden Fall meinem Gott etwas anvertrauen können und nach meinem Gebet sagen können, dass ich mich erleichtert fühle. Und wenn ich dies sagen kann, dann

weiß ich, dass Gott mir zugehört hat und mir nur durch seine Anwesenheit weitergeholfen hat. *(Frieda, Klasse 13, Gymnasium)*

### **Zeichen, die jeder verstehen kann**

Gott spricht nicht in irgendeiner Sprache zu mir. Vielmehr benutzt er Zeichen, die jeder verstehen kann, wenn er sie nur sehen will. Gott zeigt sich mir in der Natur; wenn durch den dichten Regen auf einmal die Sonne durchbricht und alles hell wird, vielleicht sogar noch ein Regenbogen entsteht. Außerdem schenkt er mir Freunde, mit denen ich viele glückliche Momente erlebe, die aber auch in schwierigen Zeiten für mich da sind. Bei diesen Dingen merke ich, dass es Gott gibt, auch wenn er nicht in Worten zu mir spricht. *(Sarah, Klasse 11, Gymnasium)*

### **Vielleicht habe ich als Kind seine Sprache besser verstanden**

Früher habe ich mich mehr bzw. zeitintensiver, aber ehrlich gesagt auch oberflächlicher mit Gott beschäftigt. Habe oft gebetet – allein und mit meinen Eltern – und war regelmäßig in der Kirche. Aber je älter ich werde, desto schwerer fällt es mir, mit ihm zu »sprechen«. Was mir daran so schwer fällt, kann ich nicht mit Worten sagen. Vielleicht ist es, weil sich eine gewisse Skepsis in mir entwickelt hat, dadurch dass ich alles hinterfrage – genauer hinterfrage. Es klingt vielleicht blöd, aber vielleicht habe ich als Kind seine Sprache besser verstanden und habe zurzeit einfach nicht die Kraft, genau hinzuhören. Dennoch glaube ich fest daran, dass Gott mich leitet und auf meinem Weg begleitet. Ebenso bin ich mir sicher, dass alles das, was mir so passiert, von ihm gewollt ist bzw. auf jeden Fall einen Sinn hat.

*(ohne Namensangabe, Klasse 11, Gymnasium)*

ANDREAS MENNE ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

# Religionspädagogische Erschließungen

# Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen

Stefan Altmeyer

## 1 Alles nur Methode?

Schon seit geraumer Zeit ist das Schlagwort vom sprachsensiblen oder sprachbewussten Fachunterricht zu hören. Ausgehend von einzelnen Pilotprojekten und vorangetrieben von bildungspolitischen Initiativen wurde es in einigen Fachdidaktiken stark aufgegriffen und ist inzwischen in der Breite der schulischen Praxis angekommen.<sup>1</sup> Es steht dabei in einer Reihe mit anderen Querschnittsthemen von Kompetenzorientierung, über Inklusion bis hin zur Digitalisierung, mit denen der Anspruch erhoben wird, den schulischen Unterricht fächerübergreifend weiterentwickeln zu wollen. Ohne dass hier dieser Anspruch im Einzelnen zu diskutieren oder Abstufungen hinsichtlich der Reichweite oder Dringlichkeit der unterschiedlichen Konzepte vorzunehmen wären, so ist doch klar: Auf Seiten der mit der jeweiligen Umsetzung adressierten Lehrkräfte und Fachverantwortlichen lassen die in hoher Schlagzahl angesagten Innovationen vielfach ein Gefühl der Überforderung zurück, das mitunter nur umso stärker ausfällt, je größer die Einsicht in die Notwendigkeit der jeweils angezielten Veränderungen ist. Wie soll es möglich sein, ein gerade erst kompetenzorientiert komplett neuformuliertes und inklusiv anfanghaft ausdifferenziertes Schulcurriculum nun auch noch sprachsensibel umzusetzen? Von daher scheint es nachvollziehbar, dass die Rezeption des Themas Sprachsensibilität im Kontext eines kleinen Faches wie des Religionsunterrichts bislang eher verhalten stattgefunden hat.

Dabei ist das Anliegen des sprachsensiblen Fachunterrichts im Grunde sehr naheliegend und lässt sich erstaunlich einfach formulieren: »Immer wenn fachliche Phänomene erworben werden, findet zugleich auch sprachliches Lernen statt.«<sup>2</sup> Wo ein neues Thema erschlossen wird, ist damit auch ein Zuwachs der sprachlichen Kompetenzen verbunden. Oder umgekehrt und als Problem formuliert: Dass Schüler:innen Schwierigkeiten mit der Erschließung eines Unter-

---

1 Zu Entwicklung und aktuellem Stand vgl. den Beitrag von *Gogolin* in diesem Band.

2 Magdalena Michalak/Valerie Lemke/Marius Goeke, *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht* (Narr Studienbücher), Tübingen 2015, 135.

richtsthemas haben, kann in der Komplexität der Sache wie aber ebenso auch in den damit verbundenen sprachlichen Anforderungen begründet liegen – in der Entschlüsselung eines Sachtextes, dem Verständnis von Fach- und Fremdwörtern, der Fähigkeit zur sprachlichen Artikulation der eigenen Gedanken. Das Anliegen des sprachsensiblen Unterrichts besteht daher im Kern darin, diese enge Verwobenheit von Fachlichkeit und Sprachlichkeit in allen Lernprozessen konsequent zu berücksichtigen.<sup>3</sup> Das bedeutet zunächst, sich der sprachlichen Anforderungen und Hürden bewusst zu werden, die in jedem Unterrichtsgegenstand, den verwendeten Materialien und in den Unterrichtsformen verborgen liegen. Es erfordert aber darüber hinaus, sich die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden in ihrer Heterogenität zu vergegenwärtigen und diese mit den verfolgten Zielen abzugleichen. Spätestens hier werden die Dinge komplex, sind es doch gerade die sprachlichen Teilhabemöglichkeiten der Schüler:innen, die laut Bildungsforschung zunehmend weit auseinanderklaffen und massiv für die zu beobachtenden schulischen Leistungsunterschiede verantwortlich gemacht werden können.<sup>4</sup>

So plausibel und im Grunde einfach das Anliegen des sprachsensiblen Unterrichts also auch im Hinblick auf das religiöse Lernen zu sein scheint, so herausfordernd kann sich dessen unterrichtspraktische Realisierung darstellen. Wo es dennoch aufgegriffen wird, zeichnet sich nach meiner Wahrnehmung ein auf Methodenfragen enggeführter Zugriff ab: Wie können eine Textarbeit angeleitet, Lesestrategien entwickelt, kreative Schreibaufgaben angeregt oder differenzierend fördernde Wortschatzarbeit konsequent eingesetzt werden? Dieser enge Fokus mag sicher darin begründet liegen, dass die aktuell verbreitete Literatur vor allem in Form von Methodensammlungen aufgebaut ist und einen schnellen Zugriff ermöglicht.<sup>5</sup> Auf der anderen Seite muss dies erstaunen, hat doch die religionspädagogische Aufmerksamkeit für Sprache eine jahrzehntelange Tradition,

---

3 Hilfreiche Überblicke liefern: Beate Lütke/Inger Petersen/Tanja Tajmel (Hg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (DaZ-Forschung 8), Berlin 2017; Tanja Tajmel/Sara Hägi-Mead, *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung* (FörMig Material 9), Münster 2017; Michael Becker-Mrotzek/Hans-Joachim Roth (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung 1), Münster 2017; Ingrid Gogolin et al. (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (FörMig Edition 9), Münster 2013.

4 Vgl. Bernt Ahrenholz, *Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke*, in: Lütke/Petersen/Tajmel (Hg.), *Fachintegrierte Sprachbildung*, 1–31.

5 Vgl. insbes. die reich bestückten Methodenkoffer des Physikdidaktikers Josef Leisen, die unter <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/> zugänglich sind (Zugriff am 18.1.2021); außerdem: Josef Leisen, *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Stuttgart 2017.

für die nicht zuletzt hermeneutische, aber auch symboldidaktische Ansätze Pate stehen.<sup>6</sup> Schon vor inzwischen 50 Jahren hat bspw. Hubertus Halbfas angesichts der Eigenheiten religiöser Sprache und ihrer Fremdheit gegenüber jugendlichen Sprachwelten gefordert, Religionsunterricht insgesamt als Sprachunterricht anzulegen, und diese Forderung auch in seinen Unterrichtswerken in beeindruckender und vielfach adaptierter Weise eingelöst.<sup>7</sup> Ein Kapitel, besser noch der spiral-curricular angelegte rote Faden »Sprachverständnis« gehört seither zum Standard aktueller Religionsbücher. Zu erwähnen wären auch kinder- und jugendtheologische Ansätze, die ihren sprachdidaktischen Schwerpunkt in der Anregung und Begleitung des selbständig-kreativen Theologisierens der Schüler:innen setzen. Weitere aktuelle wie auch historische Ansätze, die den Zusammenhang zwischen religiösem und sprachlichem Lernen auf je eigene Weise profilieren, ließen sich nennen.<sup>8</sup> Offensichtlich ist der Anschluss dieser fruchtbaren Fachtradition an die aktuell geführte fächerübergreifende Debatte um den sprachsensiblen Unterricht theoretisch wie auch in der schulischen Praxis bislang kaum erfolgt.<sup>9</sup>

Von daher braucht es für den sprachsensiblen Religionsunterricht vor allen Methodenfragen zunächst eine fachdidaktische Profilierung. Dazu wäre zunächst das spezifische Verhältnis von religiösem und sprachlichem Lernen in den Blick zu nehmen und von dort aus zu fragen, auf welche Weise sich Aufgaben, Möglichkeiten und Wege eines sprachsensiblen Lernens fachspezifisch präsentieren. Dies möchte ich im Folgenden versuchen und dazu bei den Grundbegriffen des sprachsensiblen Unterrichts ansetzen, die es zunächst aus religionsunterrichtlicher Perspektive kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen gilt, bevor anschließend eine religionsdidaktische Grundlegung in Form eines Modells vorgelegt werden kann.

6 Vgl. zum Überblick: Andrea Schulte, Art. Sprache, in: WiReLex (2020), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200766/> (Zugriff am 15.1.21). – Noch grundsätzlicher lässt sich auf die theologiegeschichtlich omnipräsente Frage nach den Möglichkeiten und Wegen der Gottesrede in den Grenzen menschlicher Sprache verweisen (vgl. hierzu den Beitrag von *Kumlehn* in diesem Band sowie das inspirierende Panorama in Werner Schüßler (Hg.), *Wie läßt sich über Gott sprechen? Von der negativen Theologie Plotins bis zum religiösen Sprachspiel Wittgensteins*, Darmstadt 2009).

7 Vgl. in gewisser Weise als »Summe« seines Ansatzes: Hubertus Halbfas, *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*, Düsseldorf 2012.

8 Vgl. zur historischen Perspektive: Henrik Simojoki, *Theologische Bildung und Sprachfähigkeit. Systematische und historische Annäherungen an ein Problembündel*, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ 17)*, Stuttgart 2017, 57–68; Martina Kumlehn, *Hermeneutik christlicher Kommunikationsformen. Theologische Bildung als Bildung zur Sprachfähigkeit*, in: ebd., 69–84.

9 Vgl. Schulte, *Sprache*; Stefan Altmeyer, *Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 35 (2019), 184–196.

## 2 Grundbegriffe des sprachsensiblen Unterrichts

Der sprachensible Unterricht will darauf aufmerksam machen, dass Sprache als ganz zentrales Werkzeug des Unterrichts anzusehen ist.<sup>10</sup> So stellt sie nicht nur ein wesentliches Kommunikationsmittel dar, überwiegend über Sprache werden auch Inhalte vermittelt und angeeignet sowie Leistungen überprüft. Sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen mithin einen großen Anteil der im Unterricht zu erwerbenden Bildungsgrundlagen dar, ganz unabhängig von der je nach Fach unterschiedlich starken direkten Thematisierung von Sprache als Lern- und Reflexionsgegenstand. Am Anfang des sprachsensiblen Unterrichts steht also ein Blick auf Sprache, der dem Grundsatz der funktionalen Linguistik folgt, dass nämlich sprachliche Formen nach Kommunikationssituationen variieren und entsprechende Kompetenzen erfordern.<sup>11</sup> Von daher steht die Frage im Mittelpunkt, welche Rolle Sprache im Unterricht spielt und welche Merkmale und Kompetenzen sich dabei unterscheiden lassen. Insbesondere drei leitende Unterscheidungen möchte ich hervorheben.

1. Die erste relevante Unterscheidung ist die zwischen *Alltags- und Bildungssprache*. Im Alltag ist Sprache durch unmittelbare Situationsbezüge und ein direktes kommunikatives Gegenüber gekennzeichnet und vollzieht sich daher meist dialogisch und spontan. Alltagssprache kommt vor allem in mündlicher, aber auch in schriftlicher Form vor. Zu ihren häufigen Merkmalen gehören Emotionalität und Subjektivität; kurz: Alltagssprache ist eine »Sprache der Nähe«<sup>12</sup>. In der Bildungssprache hingegen sind persönliche, kontextuelle und situative Bezüge durch Formalisierung und Verdichtung weitgehend eliminiert, sodass eine »Sprache der Distanz«<sup>13</sup> entsteht. Grund dafür ist ihre besondere Funktion, die etwa nach Jürgen Habermas<sup>14</sup> darin besteht, die Logik der unmittelbaren Kommunikation zu überschreiten und eine gesellschaftliche Öffentlichkeit zu ermöglichen, in der intersubjektiv Orientierung gewonnen werden kann. »Bil-

10 Vgl. Michalak/Lemke/Goeke, Sprache im Fachunterricht, 5–45.

11 Vgl. hierzu schulbildend: Michael A. K. Halliday, Explorations in the functions of language (Explorations in language study), London 1973; den aktuellen Stand diskutiert: Torsten Steinhoff, Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik, in: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 71 (2019), 327–352.

12 Peter Koch/Wulf Oesterreicher, Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: Romanistisches Jahrbuch 36/1985, 15–43, hier 23.

13 Ebd.

14 Vgl. Jürgen Habermas, Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache, in: Kleine politische Schriften I-IV (Edition Suhrkamp 321), Frankfurt a. M. 1981, 340–363.

derungssprache ist die Sprache, in der besonderes Wissen auf eine besondere Weise behandelt wird. *Besonderes Wissen* heißt: Wissen, das über das Alltagswissen hinausgeht – sowohl was die Herkunft des Wissens betrifft als auch im Hinblick auf die Breite und Tiefe der Verarbeitung.«<sup>15</sup> Auch die Bildungssprache kennt mündliche wie schriftliche Erscheinungsformen, ist aber in beiden Weisen an der schriftlichen Sprache orientiert. Man spricht daher von einem konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch, während die Alltagssprache einem konzeptionell mündlichen Sprechen zugeordnet wird.

Auch wenn Alltags- und Bildungssprache sich nicht in allen Belangen sauber voneinander trennen lassen, ist doch die Unterscheidung zwischen beiden grundlegend für das sprachensible Verständnis schulischer Lernprozesse. Während die Kommunikation im Unterricht zu Beginn der Grundschulzeit noch weitgehend der Alltagssprache entspricht, geht die weitere schulische Entwicklung mit zunehmender Bildungssprachlichkeit einher. In dem Maße, wie der Zugang zu Orientierungswissen an die bildungssprachlichen Formen gebunden ist, in denen dieses kommuniziert wird, wird der Aufbau entsprechender Kompetenzen zu einer Kernaufgabe schulischer Bildung. Breite Rezeption hat in diesem Zusammenhang der Ansatz von Jim Cummins erfahren, der diese Aufgabe mit dem Konzept der sog. Sprachhandlungskompetenzen spezifiziert hat.<sup>16</sup> Er unterscheidet zwischen grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten (BICS: *basic interpersonal communicative skills*), mit denen alltägliche Kommunikationssituationen bewältigt werden, und komplexeren kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten (CALP: *cognitive academic language proficiency*), die im bildungssprachlichen Kontexten benötigt werden und gemeinsam mit der inhaltlichen Komplexität aufgebaut werden müssen. Die für den Unterricht typischen Kommunikationen stellen Schüler:innen also vor die Aufgabe, ausgehend von ihren alltagssprachlichen Fähigkeiten (BICS), diese weiterzuentwickeln und gleichzeitig sukzessive bildungssprachliche Kompetenzen (CALP) aufzubauen.<sup>17</sup>

2. Eine zweite hilfreiche Unterscheidung verläuft zwischen *Fachsprache* und *Schulsprache*. Fachsprache ist, ganz vereinfacht ausgedrückt, diejenige Sprach-

---

15 Hanspeter Ortner, Art. Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache, in: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knape (Hg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31, 2), Berlin 2009, 2227–2240, hier 2227.

16 Vgl. Jim Cummins, *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire* (Bilingual education and bilingualism 23), Clevedon 2000.

17 Zu den auch unter dem Stichwort Bildungsgerechtigkeit zu diskutierenden Implikationen vgl. den Beitrag von *Danilovich* in diesem Band.

variante, die in einem Fachbereich Verwendung findet. Daher umfasst sie »sprachliche Mittel und Formen, mit denen sich Fachexperten über ein Fachgebiet optimal verständigen können«<sup>18</sup>. Entsprechend der Vielfalt und Diversität der Fachgebiete gibt es viele Fachsprachen, die sich mehr oder weniger stark voneinander unterscheiden. Die Funktionen der Fachsprache leiten sich aus den kommunikativen Notwendigkeiten der Wissenschaft ab; für die Kommunikation zwischen spezialisierten Fachgebieten ist der Rückgriff auf die Bildungssprache als »innersprachliche Verkehrssprache zwischen den Fachsprachen«<sup>19</sup> notwendig.

Im Hinblick auf den Unterricht wird deutlich, dass mit fortschreitender fachlicher Vertiefung auch die fachsprachlichen Anteile entsprechend der den Unterrichtsfächern zugeordneten Disziplinen zunehmen und fachspezifisch erschlossen werden müssen.<sup>20</sup> Gleichwohl ist Schule nicht gleich Wissenschaft und auch eine historische Quelle, ein systematischer Aufsatz oder ein physikalischer Versuch werden stets als speziell aufbereitetes, didaktisiertes Beispiel in den Unterricht eingespielt. Fachsprache kommt in der Schule daher letztlich vor allem in der Form der sogenannten Schulsprache vor. Unter Schulsprache versteht man entsprechend die an die Institution Schule gebundene Sprachform, die entweder zur Organisation des Unterrichts oder zu didaktischen Zwecken eingesetzt wird. So gibt es ganze Textsorten (wie die Erörterung oder die Erzählung einer Bildergeschichte), die außerhalb der Schule keine Bedeutung haben, oder sprachliche Konventionen, die sich mehr oder weniger ausschließlich der unterrichtlichen Logik verdanken (etwa die Erwartung, in ganzen Sätzen zu antworten). Am markantesten und für das Anliegen des sprachsensiblen Unterrichts besonders bedeutsam tritt die Schulsprache in den vielen didaktischen Sprachformen zutage, die für die Gestaltung der Unterrichtsprozesse essenziell sind: dem Unterrichtsgespräch, den schriftlichen und mündlichen Aufgabenstellungen und Impulsen, den Lehrtexten und Produkten der Schüler:innen etc. Diesen gilt im Konzept des sprachsensiblen Unterrichts besondere Aufmerksamkeit.

3. Mit dem Blick auf Unterrichtsprozesse wird schließlich eine dritte Unterscheidung bedeutsam, nämlich diejenige zwischen der *Sprache des Verstehens* und der *Sprache des Verstandenen*.<sup>21</sup> Denkt man Unterricht von den Bildungsinhalten her, ist der Blick auf Erkenntnisse gerichtet, die überwiegend fach- oder bildungs-

18 Michalak/Lemke/Goeke, Sprache im Fachunterricht, 55.

19 Ortner, Bildungssprache, 2229.

20 Vgl. Michalak/Lemke/Goeke, Sprache im Fachunterricht, 55–73.

21 Vgl. ebd., 53 f. u. 160 mit Rückgriff auf: Peter Gallin/Urs Ruf, Von der Schüler- zur Fachsprache, in: Gabriele Fenkart/Anja Lembens/Edith Erlacher-Zeitlinger (Hg.), Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften (ide-extra 16), Innsbruck 2010, 21–25, hier 21 f.

sprachlich, also in einer Sprache des Verstandenen, festgehalten sind. Diese Sprache ist ebenso verdichtet und effizient wie voraussetzungsstark; vor allem lässt sie nicht mehr erkennen, dass sie selbst Resultat eines oft langwierigen Verstehens- und Verständigungsprozesses ist. Für die (ausschließliche) Verwendung im Unterricht ist sie selbst in einer schulsprachlichen Elementarisierung daher ungeeignet und muss durch eine prozesshafte Sprache des Verstehens ergänzt werden. Damit ist die Forderung verbunden, den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, Lernschritte und Ergebnisse in einer den eigenen sprachlichen Ressourcen entsprechenden Sprache auszudrücken, und sie darin bewusst zu unterstützen. Im Kontext des sprachsensiblen Unterrichts wird daher gefordert, Lernwege so zu konzipieren, dass sie von der Sprache des Verstehens ausgehen und Schritt für Schritt in Richtung der Sprache des Verstandenen aufgebaut werden. Überwiegend ist damit dann ein Weg von der Alltagssprache als Sprache der Nähe hin zu einer zunehmend abstrahierenden Fach- oder Bildungssprache intendiert.

### 3 Religionspädagogische Verortung

Die mit den genannten leitenden Unterscheidungen verbundenen Anliegen besitzen auch für den Religionsunterricht unmittelbare Relevanz, hat dieser doch auf ganz selbstverständliche Weise Anteil an der gesamtschulischen Bildungsaufgabe, die sprachliche Teilhabebefähigung der Schüler:innen am gesellschaftlichen und kulturellen Leben zu ermöglichen. Zugleich ergibt sich aus seiner spezifischen Aufgabe, den religiösen Modus der Weltbegegnung im Kanon der schulischen Fächer zu repräsentieren, auch ein ganz eigener Umgang mit Sprache und eine eigene sprachdidaktische Tradition. Von daher verbinden sich mit jedem der genannten Unterscheidungspaare neben bestätigenden Beispielen auch kritische Anfragen, die sich aus den Spezifika religiöser Lernprozesse ergeben.

1. Selbstverständlich vollzieht sich auch im Religionsunterricht eine sukzessive Entwicklung von der *Alltags- zur Bildungssprache*: Es wird erwartet, mit Religion jenseits des spontanen, situativen und privaten Austauschs in einer reflektierten, abstrahierenden und diskursiven Weise umgehen zu können. Dementsprechende Sprachhandlungen wie beschreiben, erklären, analysieren, vergleichen oder interpretieren finden sich in allen Bildungsplänen und rücken im sprachsensiblen Religionsunterricht in den Vordergrund der bewusst zu entwickelnden Kompetenzen.<sup>22</sup> Und dennoch wäre es von der Sache her einseitig, das sprach-

---

22 Vgl. hierzu den Beitrag von *Schulte* in diesem Band.

liche Lernen im Religionsunterricht ausschließlich als einen Prozess ständig zunehmender Distanzierung zu konzeptualisieren. Selbstverständlich beinhaltet religiöses Lernen die Fähigkeit, sich in der »Sprache der Distanz« mit dem religiösen Weltzugang auseinanderzusetzen, zugleich kann dies aber nicht ohne bleibende Rückbindung an eine »Sprache der Nähe« geschehen. Ob man nun an Luthers Gottesformel »Worauf du dein Herz hängst und du dich verlässt« erinnert, an Paul Tillichs Religionsbegriff des »ultimate concern« oder an Bruno Latours »Austausch zwischen Liebenden« als Metapher religiösen Sprechens, immer wird deutlich, dass im religiösen Lernen auch der Bezug zu persönlichen und lebensweltlichen Perspektiven gesucht, bedacht und sprachlich artikuliert werden muss. In der religionsdidaktischen Theorie lässt sich dies vielleicht am besten in der Kategorie der Relevanzkonstruktion verorten. Religiöses Lernen berührt in diesem Sinne immer auch die Frage, ob und gegebenenfalls wie »in den religiösen Zeugnissen etwas angesprochen ist, was ›mich‹ bzw. was ›uns‹ betrifft«<sup>23</sup>. Mindestens hier hat der Alltag und die ihm zugeordnete Sprache der Nähe einen nicht verzichtbaren Ort im Religionsunterricht. »Sprachfähigkeit hat also immer auch mit Relevanz zu tun.«<sup>24</sup>

2. Die zweite Unterscheidung zwischen *Fach-* und *Schulsprache* wird bereits an der Stelle schwierig, wo – anders als vielleicht in Biologie oder Geschichte – überhaupt gar nicht so klar benannt werden kann, was die Fachsprache des Religionsunterrichts überhaupt ist.<sup>25</sup> Religionsunterricht ist kein Theologieunterricht, wenngleich theologische Texte, Begriffe und Methoden natürlich eine wichtige Rolle spielen. Auf ebenso selbstverständliche Weise präsent sind jedoch auch literatur- und religionswissenschaftliche, historische, künstlerische oder politische Zugänge zum Gegenstandsbereich Religion. Zudem sind religiöse Zeugnisse und Traditionen von einer ganz eigenen Sprache geprägt, die nicht nur fachsprachlich thematisiert wird, sondern auch selbst im Unterricht präsent ist. Die für den Religionsunterricht typische Schulsprache ist von daher am ehesten als ein vielstimmiger Mix elementarisierter Formen der genannten Zugänge zu verstehen.<sup>26</sup> Zu ihrem Verständnis bedarf es ganz ohne Zweifel fachsprachlicher Begriffe wie Monotheis-

23 Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014, 51.

24 Simojoki, *Theologische Bildung*, 59.

25 Vgl. Theresa Kohlmeyer, »Sie sind religiös sprachunfähig!«. Zur Fachsprachlichkeit des Christentums, in: *Zeitschrift für Pastoraltheologie* 38 (2018), 57–68 sowie den Beitrag von *Reis u. a.* in diesem Band.

26 Vgl. Schulte, *Sprache*; Guido Meyer, *Die Sprachen des Religionsunterrichts*, in: ders./Norbert Wichard (Hg.), *Sprachen der Kirche. Über Vielfalt und Verständlichkeit kirchlichen Sprechens*, München 2018, 34–50.

mus, Schöpfung, Theodizee, Rechtfertigung oder Evangelium, um nur einige zu nennen. Entscheidend ist allerdings, dass der über Begriffe laufende erläuternde Zugriff auf Religion nur eine der vielen Varianten darstellt, mittels derer Religion im Religionsunterricht modelliert, d. h. sprachlich so elementarisiert wird, dass die Schüler:innen »sich überhaupt produktiv auf sie beziehen und sich mit [ihr] auseinandersetzen können«<sup>27</sup>. Neben dem erläuternden und damit am stärksten fachsprachlichen Zugang finden sich weitere Modellierungen, die sich nach Rudolf Englert und seinem Team mit *Religion erfinden, entdecken, erörtern* und *erleben* umschreiben lassen.<sup>28</sup> Sprachsensibler Religionsunterricht muss den Blick auf die sprachlichen Anforderungen all dieser Modellierungen richten.

3. Für das religiöse Lernen besonders wichtig dürfte die Unterscheidung zwischen der *Sprache des Verstehens und des Verstandenen* sein, wohl aber mit einer erweiternden Modifizierung. Während im Kontext des sprachsensiblen Unterrichts beide Sprachen mitunter in einem hierarchischen Sinne aufeinander bezogen werden – die Sprache des Verstehens ist dann ein vorläufiges, wenngleich wichtiges Zwischenstadium auf dem Weg zur Aneignung der Sprache des Verstandenen –, ist dies für das religiöse Lernen nicht in gleicher Weise zutreffend. Diesem geht es ja nicht nur um die Erschließung einer vorgegebenen Sprache, sondern auch um die Entwicklung einer eigenen Ausdrucksfähigkeit im Umgang mit dem religiösen Weltzugang. Am Ende kann im Religionsunterricht die Sprache des Verstandenen auch diejenige sein, die von den Schüler:innen selbst entwickelt wird, bspw. im Rahmen eines konstruktivistischen Ansatzes oder im theologisierenden Unterrichtsgespräch. Die hier im Hintergrund stehende religionsdidaktische Einsicht besteht darin, dass Religion im Religionsunterricht ganz unterschiedlich repräsentiert sein kann: als Religion der Religionsgemeinschaft oder Religion der Kinder und Jugendlichen, als Schulreligion oder als im Unterricht artikulierte Religion der Schüler:innen, ohne dass zwischen diesen Repräsentationsformen eine prinzipielle Hierarchie anzunehmen wäre.<sup>29</sup> Mit den unterschiedlichen Repräsentationsformen verbunden ist der für den sprachsensiblen Religionsunterricht bedeutsame Effekt, dass die Sprachen des Verstehens und des Verstandenen beide gleichermaßen relevant und dialogisch aufeinander zu beziehen sind.

Am Ende dieser kurzen religionspädagogischen Verortung der leitenden Unterscheidungen hinter dem Konzept des sprachsensiblen Unterrichts steht die Einsicht, dass auch im Religionsunterricht fachliche und sprachliche Erwar-

27 Englert/Hennecke/Kämmerling, *Innenansichten*, 51.

28 Vgl. ebd., 58–61.

29 Vgl. ebd., 52–57.

tungen und Anforderungen miteinander verwoben sind, zugleich aber auch markante Charakteristika zutage treten. Die auffälligste Eigenart liegt insgesamt wohl darin, dass nicht einfach von einer zunehmenden sprachlichen Abstraktionsbewegung auszugehen ist, der zufolge Lernfortschritte stets und alternativlos mit dem Aufbau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen verknüpft sind.<sup>30</sup> Sowohl die Art und Weise, wie Religion im Unterricht repräsentiert und didaktisch modelliert wird, als auch insbesondere das mit dem religiösen Lernen verbundene Anliegen der Relevanzkonstruktion machen deutlich, dass es neben der fachsprachlichen Distanzierung immer auch der alltagssprachlichen Konkretisierung bedarf. Oder weniger fachsprachlich, sondern konkret formuliert: Im Religionsunterricht darf auch eine Schüleräußerung wie die folgende als passendes Stundenfazit stehen bleiben: »Der Teufel kann Scheiß bauen, Gott kann nur lieben, nur Menschen können alles: Scheiß und Liebe.«<sup>31</sup>

#### 4 Religionsdidaktische Modellierung

Wie wären nun die Aufgaben eines sprachsensiblen Religionsunterrichts zu konkretisieren, aus denen sich didaktische und methodische Entscheidungen begründet treffen ließen? Ich möchte dazu die bislang in der kritischen Auseinandersetzung identifizierten Besonderheiten in ein religionsdidaktisches Modell fassen, das wesentliche sprachliche Dimensionen religiöser Lernprozesse aufzuschlüsseln versucht.<sup>32</sup> Ich mache mir dabei den Ansatz der funktionalen Linguistik zu eigen und frage nach den Merkmalen, die sich für den religionsunterrichtlichen Umgang mit Sprache als typisch erweisen, sowie den sprachlichen Kompetenzen, die damit verbunden sind. Als didaktische Struktur orientiere ich mich erneut an den Leitfragen, wie Religion im Religionsunterricht repräsentiert, wie sie modelliert und wie Relevanz konstruiert werden kann.

---

30 Vgl. Altmeyer, Sprachhürden, 190 ff. In diesem Sinne auch mit Bezug auf theologische Bildung: Kümlehn, Hermeneutik.

31 Inger Hermann, Halt's Maul, jetzt kommt der Segen. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart <sup>11</sup>2016, 24.

32 Bei dem Modell handelt es sich um eine Weiterentwicklung eigener früherer Vorschläge (vgl. Stefan Altmeyer, Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen, in: Andrea Schulte (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht (Studien zur Religiösen Bildung 15), Leipzig 2018, 191–205; ders., Sprache im Religionsunterricht, in: Magdalena Michalak (Hg.), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen, Baltmannsweiler 2014, 154–174).

1. Die unterschiedlichen Repräsentationsformen der Religion der Religionsgemeinschaft und der Kinder- und Jugendlichen einerseits sowie der Religion der Schüler:innen und der Schulreligion andererseits verweisen sprachlich auf zwei basale Unterscheidungen. Die erste verläuft zwischen »Sprache der Religion« und »Sprache für Religiöses« und reflektiert die Einsicht, dass Religion innerhalb eines objektivierenden oder subjektivierenden Zugangs zum Gegenstand des Lernens werden kann. Die zweite nimmt den Standpunkt der Sprechenden im Verhältnis zu Religion in den Blick und unterscheidet entlang einer Linie innen/außen zwischen »Religiösem Sprechen« und »Sprechen über Religion«. <sup>33</sup> Insofern der Religionsunterricht das Ziel verfolgt, die Schüler:innen zu einem verantwortlichen und mündigen Umgang mit Religion zu befähigen, ergibt sich eben daraus auf sprachlicher Ebene, dass er elementare Formen religiöser Traditionen erschließt (Sprache der Religion), sich mit individuellen religiösen Ausdrucksformen beschäftigt (Sprache für Religiöses), die Frage lebensrelevanter Orientierung durch Religion thematisch macht (Religiös sprechen) und um eine Förderung der religiösen Urteils- und Dialogfähigkeit bemüht ist (Sprechen über Religion). Als weiteres Spezifikum tritt hinzu, dass neben dem Vertrautwerden mit diesen Sprachdimensionen auch die Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen von Sprache, dem religiösen Gegenstandsbereich überhaupt gerecht zu werden, zum Aufgabenspektrum des Religionsunterrichts gehört.

2. Auf welche Weise genau mit repräsentierter Religion gearbeitet wird, lässt sich durch einen Verweis auf die beiden anderen didaktischen Entscheidungen konkretisieren. Wie nämlich Religion modelliert und wie Relevanz konstruiert wird, hat sprachliche Implikationen, die sich anhand des Sprachfeldes veranschaulichen lassen, das durch die Repräsentationsformen aufgespannt wird (vgl. Abb. 1). Die Art und Weise der Modellierung entspricht dabei unterschiedlichen Orten auf diesem Feld.

- Die Modellierungswege *Religion erläutern* und *erörtern* sind sprachlich mit einer stärkeren Distanznahme verbunden. Gegenstände des Unterrichts werden hier so eingebracht, dass sie entweder »sachkundlich-fachlichen Klärungsbedarf aufwerfen«<sup>34</sup> oder die Schüler:innen »zu eigener Stellung-

---

33 Vgl. zu dieser Unterscheidung Bernhard Dressler, Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 170), Stuttgart 2020, 82–89, sowie bereits: Michael Meyer-Blanck, Zwischen religiöser Rede und der Rede über Religion. Die Praktische Theologie als Vermittlungstheorie zwischen Theologie, Kirche und Kultur, in: Evangelische Theologie 61 (2001), 414–424.

34 Englert/Hennecke/Kämmerling, Innenansichten, 5959.

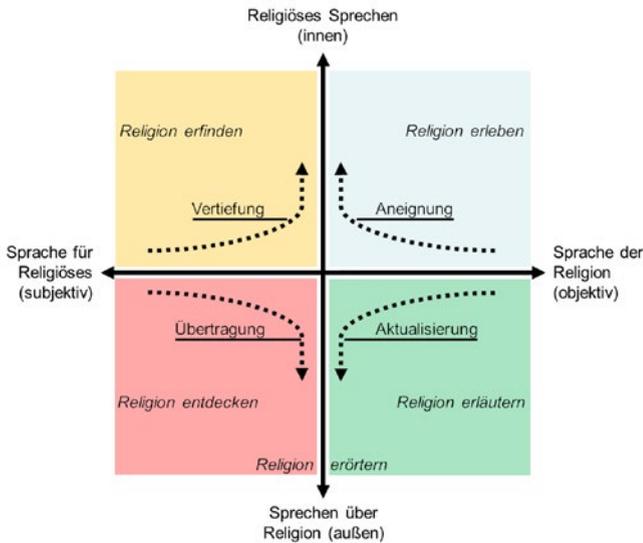


Abb. 1: Sprache in religiösen Lernprozessen (Modell)

nahme und zu kontroversen Positionierungen herausfordern<sup>35</sup>. Sprachlich stehen damit hermeneutische und diskursorientierte Kompetenzen im Vordergrund; es geht darum, religiöse Sprache verstehen bzw. sich gegenüber religiösem Sprechen und den damit verbundenen Geltungsansprüchen positionieren zu können. Hierbei spielen auch fachsprachliche Begriffe eine wichtige Rolle.<sup>36</sup>

- Im Unterrichtsmodus *Religion erleben* liegt der Fokus auf der Innenperspektive religiösen Sprechens, etwa wenn originale Begegnungen an außerschulischen Lernorten oder im Gespräch mit Religionsvertreter:innen stattfinden. Auch beim performativen Vollzug religiöser Sprachformen wie bspw. in der Inszenierung eines Bibelverses liegt der didaktische Ausgangspunkt im eigenen Erleben. Mit Blick auf sprachliche Kompetenzen liegt hier der Fokus auf dem Kontakt mit bzw. auf dem Erproben von authentischer Sprache der Religionsgemeinschaft, mithin also auf der Ausdrucksdimension religiösen Sprechens.
- Wo der Religionsunterricht seinen Gegenstand in *erfindender* bzw. *entdeckender* Weise modelliert, ist ein subjektivierender Zugang gewählt. Dies

35 Ebd., 60.

36 Für ein explizites Begriffslernen treten ein: Theresa Kohlmeier et al., Wie meinst du das? – Begriffserwerb im Religionsunterricht, in: Theo-Web 19 (2020), 334–344.