

Das Verständnis religiöser Sprachfähigkeit im Kontext der schulischen Sprachbildung

Masterarbeit

im Zwei-Fächer-Masterstudiengang, Fach Ev. Religion

der Theologischen Fakultät

der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Arthur Schmidt

Erstgutachter/in: Prof. Dr. theol. Uta Pohl-Patalong

Zweitgutachter/in: StR'in Christiane Flachsenberg

Kiel, im September 2022

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Das Verständnis von Sprachbildung	4
2.1	Definition der Sprachbildung	5
2.2	Die Notwendigkeit von Sprachbildung	7
2.3	Sprachbildung in Abgrenzung zur Sprachförderung	9
2.4	Sprachregister und ihr Gebrauch	10
3.	Sprachbildung im Religionsunterricht	14
3.1	Differenzierung des Religionsbegriffs.....	15
3.2	Religiöse Sprache als mögliche Fremdsprache	19
3.3	Der „Doppelte Sprachbildungsbegriff“ im Religionsunterricht	26
3.4	Worin äußert sich eine religiöse Sprachfähigkeit?	28
3.5	Die Bedeutung und Grenzen der Sprache im Kontext religiöser Bildungsprozesse.....	31
4.	Unterrichtssprache und Kommunikation religiöser Rede im Unterricht ..	33
4.1	Die Unterrichtssprache der Lehrkraft	34
4.2	Planung sprachsensiblen Unterrichts.....	37
4.3	Didaktische und methodische Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Sprachbildung.....	40
4.3.1	Scaffolding als fachübergreifendes Konzept der Sprachbildung	40
4.3.2	Lernwege der Sprachbildung im Religionsunterricht	42
5.	Fazit.....	48
6.	Literaturverzeichnis.....	51

1. Einleitung

„Den Herrn aber, Christus, haltet heilig in euren Herzen. Seid stets bereit, Rede und Antwort zu stehen, wenn jemand von euch Rechenschaft fordert über die Hoffnung, die in euch ist.“¹ Der vorliegende Vers aus 1. Petr 3,15 folgt der Auffassung, dass all jene, die an Gott glauben, auch in der Lage sein müssen, diesen Glauben in Worte fassen und ihre persönliche Überzeugung kundtun zu können. Das Sprechen über die individuellen Glaubensvorstellungen scheint dieser Schilderung zufolge eine zentrale Bedingung in der Ausübung des christlichen Glaubens zu sein. Folglich könnte man sich die Frage stellen, wie das Bemühen um eine Wort- beziehungsweise Sprachfindung genau aussehen kann, und in welcher Form dabei eine explizit religiöse Sprache von Nöten ist. Nach ANDREA SCHULTE stellt das Medium Sprache und die damit einhergehende Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit eine Kernaufgabe der religionspädagogischen Praxis dar, um eine gelingende Gottesbeziehung schaffen sowie die religiöse Sprache gewinnbringend und verantwortungsvoll für sich selbst und den eigenen Glauben nutzen zu können.² Um der skizzierten Thematik und der These SCHULTEs bezüglich dieser Kernaufgabe der religionspädagogischen Praxis näher auf den Grund gehen zu können, soll das Ziel dieser Arbeit somit darin liegen, herauszuarbeiten, in welcher Form der Religionsunterricht einen Beitrag zur Sprachbildung leisten kann und insbesondere wie die Lehrkräfte im Religionsunterricht die Schüler*innen in einer Aufarbeitung ihrer religiösen Sprachfähigkeit unterstützen können, um einer Auskunftsfähigkeit des Glaubens, wie sie im eingangs genannten Bibelvers gefordert wird, gerecht werden zu können. Zu beachten bleibt dabei, dass auch im Hinblick auf die Aufgabe der Schulung einer religiösen Sprachfähigkeit aller Schüler*innen der Religionsunterricht dabei keiner missionarischen Unterweisung gleichen darf, da die Größe „Glauben“ im Religionsunterricht eine persönliche Dimension bleibt und weder als Voraussetzung noch als Lernziel zu verstehen ist, sondern jede Form von

¹ Zürcher Bibel 2007: mit deuterokanonischen Schriften, Text 4. Auflage 2012, 5. Auflage 2016, 381.

² SCHULTE, ANDREA, Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht – Eine Hinführung, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 7.13.

weltanschaulicher Überzeugung ihre Daseinsberechtigung im Religionsunterricht hat.

Führt man sich bereits an dieser Stelle vor Augen, dass die Ausbildung der Sprachkompetenzen aller Schüler*innen ein vorrangiges bildungspolitisches Ziel darstellt, scheint es verwunderlich, dass die Ausbildung angehender Lehrkräfte in diesem Fachbereich nur rudimentär erfolgt.³ Betrachtet man die Rechtsgrundlage für die Lehrer*innenausbildung in Deutschland im Bereich der Sprachbildung, so muss man feststellen, dass die Qualifizierung in diesem Themengebiet nur in sechs Bundesländern der Republik einen gesetzlich verpflichtenden Teil der universitären Ausbildung aller Studierenden darstellt.⁴ Doch selbst in diesen Lehrausbildungen kann es durch die lediglich vage formulierte Anforderung von Basiskompetenzen zu stark differierenden Qualifizierungen der Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität kommen, da der Grad der Qualifizierung je nach besuchter Universität und entfallender Studienanteile für die Sprachbildung unterschiedlich groß ausfallen kann.⁵ Darüber hinaus lässt sich auch in Bezug auf das Referendariat als zweite zentrale Bildungsstufe in der Berufsausbildung angehender Lehrkräfte erkennen, dass die Schulung im Bereich der Sprachbildung im Referendariat ebenfalls kaum bis keine Beachtung findet.⁶ Unerklärlich scheint dies vor allem in Anbetracht der Ergebnisse des Forschungsberichts des Mercator Instituts⁷. In diesem konnte bereits im Jahr 2011 nachgewiesen werden, dass nahezu jede zweite Lehrkraft einen Fortbildungsbedarf für sich in dem Bereich der Sprachbildung und -förderung sah,⁸ solche Fortbildungen bislang jedoch kaum oder nur mangelhaft mit häufig fehlendem Praxisbezug vorhanden sind.⁹ Letzten Endes kann festgestellt werden, dass die Ausbildung angehender Lehrkräfte und die damit verbundene notwendige Qualifizierung dieser im Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Deutschland, bisweilen nur unzureichend und in stark unterschiedlichem Maße

³ Basierend auf der verwendeten Literatur wird sich hier auf den Stand aus dem Jahr 2016 bezogen. Vgl. MORRIS-LANGE, SIMON et al., *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall*, Berlin 2016.

⁴ Vgl. MORRIS-LANGE et al. (2016), 4.

⁵ Vgl. a.a.O., 11.

⁶ Vgl. a.a.O., 14

⁷ MORRIS-LANGE et al. (2016).

⁸ Vgl. a.a.O., 6.14.

⁹ Vgl. a.a.O., 4.

vorhanden ist. Infolgedessen können den Schüler*innen durch eine mangelnde Qualifizierung der Lehrkräfte Bildungschancen verwehrt bleiben, da diese in ihren Sprachkenntnissen nicht hinreichend geschult werden können.

All dies hat zur Folge, dass trotz der zentralen Bedeutung der Sprachbildung nur die wenigsten Lehrkräfte hinreichend im Umgang mit sprachlicher Heterogenität aus- und fortgebildet sind. Somit wird das bildungspolitische Ziel der Qualifizierung aller Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Vielfalt nahezu gänzlich verfehlt.

Besonders im Religionsunterricht, wo die Lehrkräfte zudem mit einer enormen religiösen Heterogenität konfrontiert sind, müssen diese auch in sprachlicher Hinsicht auf diese Situation vorbereitet werden, als Voraussetzung dafür, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit bestmöglich unterstützen zu können.

Die Relevanz und Intention dieser Arbeit liegt demzufolge im Kontext der aufgezeigten Diskrepanz zwischen der fehlenden Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der Sprachbildung begründet und der aber immer bewusster werdenden Bedeutung dieser für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Arbeit, in Form eines Dreischritts, mit dem Verständnis der religiösen Sprachbildung in der Schule auseinander. Beruhend auf einer Definition der allgemeinen Sprachbildung, soll ein Verständnis der religiösen Sprachbildung und Sprachfähigkeit erschlossen werden, um anschließend aus den theoretischen Feststellungen Handlungsmöglichkeiten ableiten sowie sich daraus ergebende Konsequenzen für mögliche bildungspolitische Handlungsaufforderungen formulieren zu können. Das Vorgehen in Form des Dreischritts soll hierfür noch einmal in Kürze dargelegt werden.

Ausgehend von der aufgezeigten Intention und Bedeutung dieser Ausarbeitung gilt es, sich zunächst die Frage zu stellen, welchen Stellenwert die Sprachbildung bereits in der schulischen Ausbildung hat, und warum die Thematik immer mehr an Brisanz zu gewinnen scheint. Dementsprechend soll im ersten Teil dieser Arbeit das generelle Verständnis und die Relevanz der Sprachbildung aufgezeigt werden.

Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen aus dem ersten Teil der Arbeit, soll im zweiten Abschnitt das Konzept der Sprachbildung im Religionsunterricht

konkretisiert werden. Es soll dabei ausgehend von einer Begriffsbestimmung der Religion herausgearbeitet werden, welche Bedeutungszuschreibung einer religiösen Sprachfähigkeit zuteilwird und wie ein kompetenter Umgang mit dieser charakterisiert werden kann. Dabei gilt es, auch zu hinterfragen, welche Bedeutung Religion und religiöse Sprache im Kontext der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen bezüglich der Annahme einer Diskrepanz von „christlich-religiöser und jugendlicher Sprachwelt“¹⁰ hat. Wie also müsste die Beschaffenheit einer Sprache im Religionsunterricht aussehen, damit die heterogene Schüler*innenschaft sie für ihren Lebens- und Glaubensweg gewinnbringend und produktiv nutzen kann, ohne dass dabei das als traditionell verstandene Sprachwesen einer Religion verloren geht?

Im letzten Teil der Arbeit sollen die gewonnenen theoretischen Ergebnisse in fachdidaktischen Überlegungen münden, um durch die sich aus der Theorie ergebenden Erkenntnisse praxisorientierte Konsequenzen und Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können. Sie sollen dementsprechend in einer ersten Annäherung aufzeigen, welcher Möglichkeiten sich Lehrkräfte bedienen können, um ihre Schüler*innen darin zu befähigen, durch einen lebensstärkenden und verantwortungsbewussten Gebrauch von Sprache beziehungsweise religiöser Sprache in ihren weltanschaulichen Überzeugungen sowie Glaubensvorstellungen und ihrer Gottesbeziehung diskurs- und auskunftsfähig zu werden.¹¹

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit kann zusammengefasst in der folgenden Frage beschrieben werden: Wie kann eine religiöse Sprachfähigkeit im Kontext der schulischen Sprachbildung verstanden werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das unterrichtliche Handeln im schulischen Religionsunterricht?

2. Das Verständnis von Sprachbildung

Zu Beginn dieser Arbeit gilt es zunächst, ein übergeordnetes und fachübergreifendes Verständnis der Sprachbildung zu skizzieren, bevor im weiteren Verlauf näher darauf eingegangen werden kann, inwieweit dies auf den

¹⁰ WILLEBRAND, EVA, Korrelativ – kritisch – kreativ. Konturen einer religiösen Sprachbildung im Religionsunterricht, in: RpB 80 (2019), 70.

¹¹ Vgl. SCHULTE (2018), 13.

Religionsunterricht übertragbar ist, und welche Konsequenzen sich daraus für das schulische Handeln ergeben. Es muss somit zunächst danach gefragt werden, was unter einer Sprachbildung im Schulkontext generell verstanden werden kann, und worin die Notwendigkeit dieser besteht. Darüber hinaus muss genauer beleuchtet werden, welche Anforderungen dabei an die schulische Sprachbildung gestellt werden, und worin das intendierte Ziel der durchgängigen Sprachbildung liegt.

2.1 Definition der Sprachbildung

Wie bereits beschrieben, wird in dem folgenden Kapitel eine Definition der Sprachbildung erarbeitet, welche zunächst die Grundlage für den weiteren Verlauf dieser Arbeit darstellt, bevor sie um den Aspekt des Religiösen erweitert und damit das Verständnis der religiösen Sprachbildung genauer charakterisiert wird. Für das Verständnis der allgemeinen schulischen Sprachbildung sollen an dieser Stelle zunächst die Fachanforderungen¹² herangezogen werden. In diesen wird im allgemeinen Teil, welcher für alle Fächer einen Gültigkeitsanspruch besitzt, die Sprachbildung wie folgt formuliert:

„Durchgängige Sprachbildung: Die Vermittlung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten (Bildungssprache) erfolgt im Unterricht aller Fächer. Das Ziel ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, unabhängig von ihrer Erstsprache, im Schriftlichen wie im Mündlichen systematisch auf- und auszubauen.

Das setzt entsprechenden Wortschatz und die Kenntnis bildungssprachlicher grammatischer Strukturen voraus. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf die Sprachebene Bildungssprache und stellen die Verbindung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache explizit her.

Alle [Schüler*innen]¹³ werden an die Besonderheiten von Fachsprachen und an fachspezifische Textsorten herangeführt. Deshalb ist Fachunterricht auch stets Sprachunterricht auf bildungs- und fachsprachlichem Niveau.“¹⁴

Das aufgeführte Zitat zeigt zwei wesentliche Aspekte auf, die für das Verständnis der Sprachbildung entscheidend sind und dementsprechend noch einmal genauer betrachtet werden sollen. Zunächst soll hierbei auf den Begriff der Durchgängigkeit näher eingegangen werden. Nach GOGOLIN und LANGE sind

¹² Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Kiel 2016.

¹³ Da in dieser Arbeit eine nicht-binäre Schreibweise verwendet wird, wurde die binäre Schreibweise der Fachanforderungen hieran angepasst.

¹⁴ Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016), 9.

entscheidende Charakteristika der durchgängigen Sprachbildung die „Dauerhaftigkeit und Kontinuität“¹⁵ im kumulativen Sprachaufbau, welcher sich über die gesamte Bildungslaufbahn der Schüler*innen sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Ebene erstreckt. Der vertikale Verlauf der Sprachbildung meint hierbei eine Sprachschulung, welche sich über die gesamte Schulbiographie der Schüler*innen vom Elementar- über den Primar- in den Sekundarbereich beläuft.¹⁶ Bei der horizontalen Ebene der Sprachbildung hingegen spricht man von einer Sprachschulung, die eine Verknüpfung der Sprache des betreffenden Faches mit der Sprache anderer Fächer realisiert, eine Verbindung von Lehr-Lern-Situationen schulischer und außerschulischer Sprachmuster vollzieht sowie unterschiedliche Sprachen wie die Mutter- und Fremdsprachen in Beziehung zueinander zu setzen versucht.¹⁷ Mit der durchgängigen Sprachbildung, welche sich folglich insbesondere auf die Umsetzung des Konzeptes bezieht,¹⁸ wird somit das Ziel einer jahrgangs- und fachübergreifenden sowie einer über die Institution Schule hinausgehenden Sprachbildung angestrebt.

Neben der Durchgängigkeit ist an dieser Stelle noch auf den Begriff der Bildungssprache einzugehen, welcher in dem oben aufgeführten Zitat mehrfach Erwähnung findet. Das Zitat zeigt deutlich, dass mit der Sprachbildung der schrittweise Aufbau der Bildungssprache und ihre Verknüpfung mit den anderen Sprachregistern das angestrebte Ziel darstellt. Damit stellt die Bildungssprache den unmittelbaren Gegenstand der Sprachbildung dar.¹⁹ Wie genau die Sprachregister charakterisiert werden können, inwieweit sie sich unterscheiden und was somit schlussendlich insbesondere unter der Bildungssprache verstanden werden kann, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit und explizit in Kapitel 2.4 genauer erläutert werden.

Der Anspruch der durchgängigen Sprachbildung liegt somit über die gesamte Bildungsbiographie der Schüler*innen hinweg im Kern des kumulativen

¹⁵ GOGOLIN, INGRID / LANGE, IMKE, Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: FÜRSTENAU, SARA / GOMOLLA, MECHTILD (Hgg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden 2011, 118.

¹⁶ Vgl. a.a.O., 118.

¹⁷ Vgl. a.a.O., 119.

¹⁸ Vgl. GOGOLIN, INGRID / LANGE, IMKE, Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung (2), Münster 2010, 15.

¹⁹ Vgl. ebd.

Aufbaus bildungssprachlicher Kompetenzen.²⁰ Die Sprachbildung umfasst dabei jegliche Formen der gezielten Sprachentwicklung und versucht durch das Schaffen von Verbindungsstellen über die Institutionen, Register und vertikalen und horizontalen Knotenpunkte hinaus, die Sprachkompetenzen aller Schüler*innen unabhängig ihrer sprachlichen Voraussetzungen zu fördern und zu verbessern.²¹ Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung stellt somit ein übergeordnetes pädagogisches Ziel und damit eine Querschnittsaufgabe der Schulen und insbesondere des Fachunterrichts als Sprachunterricht dar.²²

2.2 Die Notwendigkeit von Sprachbildung

Nachdem das Konzept der durchgängigen Sprachbildung näher skizziert wurde, soll in dem folgenden Kapitel die Bedeutung der Sprachentwicklung thematisiert und damit der Frage der Notwendigkeit einer schulischen Sprachbildung genauer nachgegangen werden.

Im Kontext des Schulalltages ist faktisch von einer sprachlichen Heterogenität seitens der Schüler*innen auszugehen,²³ weshalb es diese in der Unterrichtsplanung und dem Unterrichtsgeschehen zu berücksichtigen gilt. Durch Vergleichsstudien wie PISA konnte beispielhaft nachgewiesen werden, dass die Unterrichtssprache eine Differenzkategorie darstellt, welche zu Leistungsunterschieden zwischen den Schüler*innen führt und damit entscheidenden Einfluss auf die schulischen und damit einhergehenden beruflichen Erfolgchancen nimmt.²⁴ Zurückzuführen sei dies den Ergebnissen der Vergleichsstudien zufolge vor allem auf zwei Bedingungen und Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen: Zum einen sei die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen, welche vor allem bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, häufig mit Einschränkungen und

²⁰ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2010), 14.

²¹ Vgl. MORRIS-LANGE et al. (2016), 9.

²² Vgl. GOGOLIN / LANGE (2011), 118.

²³ Vgl. KRÜGER, MIRKO, Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur Sprachbildung im Sportunterricht. Entwicklung und Validierung des ESBiS-Instruments, in: German Journal of Exercise and Sport Research 3 (2018), 415.

²⁴ Vgl. a.a.O., 418.

Mängeln verbunden ist.²⁵ Zum anderen liege eine Leistungsdifferenz der Sprachkompetenz in den sozioökonomischen Hintergründen der Kinder und Jugendlichen begründet. Schüler*innen, die aus Familien bildungsferner Schichten kommen, beziehungsweise Familien, die einen formal niedrigeren Bildungsstand aufweisen, zeigen demzufolge Defizite in ihrer Sprachkompetenz auf.²⁶ Betroffen sind somit vor allem jene Kinder und Jugendlichen, die sowohl einen Migrationshintergrund als auch einen niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund aufweisen und deshalb einer individuellen Sprachförderung bedürfen.²⁷ Auch wenn die Erkenntnisse der Vergleichsstudien Faktoren beschreiben, an denen die Schule ohne Weiteres nichts ändern kann, stellt der Fachunterricht an den Schulen im Kindes- und Jugendalter den wahrscheinlich einzigen Ort dar, an dem schulrelevante sprachliche Fähigkeiten erworben werden können und damit aktiv Einfluss auf die Sprachkompetenz und somit auch auf die schulische und berufliche Leistungsfähigkeit genommen werden kann.²⁸

Dabei haben die sprachlichen Fähigkeiten, die erworben oder gegebenenfalls auch nicht erworben werden, „vielfältige Funktionen für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Lebenschancen“²⁹ von Kindern und Jugendlichen. Sprache fungiert dabei nicht nur als Medium des Lehrens und Lernens, sondern auch als eigenständiger Lerngegenstand.³⁰ Sie stellt damit nicht nur eine zu erwerbende Grundlage für die Kommunikation und das Mitwirken am Unterricht dar, sondern ein eigenständiges pädagogisches Ziel. Nach REICH und KRUMM ist „ein bewusster Umgang mit der Ressource Sprache [...] ein bildungspolitisches Ziel ersten Ranges“³¹. Im Kontext der Bildungspolitik ist dabei von besonderer Bedeutung, dass Defizite in der Sprachkompetenz unmittelbaren Einfluss auf die Chancen und Erfolge in der Bildungsbiographie aller Schüler*innen nehmen.³² Durch die Feststellung einer verminderten Sprachkompetenz bei den Schüler*innen und der zugleich zunehmenden Bewusstwerdung der

²⁵ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2011), 108–109.

²⁶ Vgl. a.a.O., 109.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Vgl. ebd.

²⁹ REICH, HANS H. / KRUMM, HANS-JÜRGEN, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht, Münster 2013, 11.

³⁰ Vgl. KRÜGER, MIRKO et al., Sprachbildung im Sportunterricht. Begriffe, Grundlagen und Perspektiven, in: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 7, Heft 1 (2019), 87.

³¹ REICH / KRUMM, (2013), 11.

³² Vgl. ebd.

Bedeutung der Sprachkompetenz rückt die Notwendigkeit der Sprachbildung dementsprechend immer näher in den Vordergrund.³³

Aus den Erkenntnissen der Definition der Sprachbildung und den dazugewonnenen Erkenntnissen aus der Notwendigkeit dieser lässt sich somit zunächst festhalten, dass eine sprachliche Heterogenität der Schüler*innen aufgrund verschiedener Faktoren den Normfall, aber auch eine Differenzkategorie, die Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen nimmt, darstellt, weshalb sie als ein zentrales bildungspolitisches Ziel in den Fachanforderungen manifestiert ist. Ferner konnte aufgezeigt werden, dass die Schule den womöglich wichtigsten Ort für den Erwerb schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten darstellt. Daraus wiederum resultiert, dass im Unterricht aller Fächer die benötigte Sprache explizit vermittelt werden muss, da jeder Fachunterricht durch seinen eigenen Fachwortschatz geprägt ist und damit auch sprachliche Voraussetzungen an die Schüler*innen stellt. Gleichwohl trägt der Fachunterricht zur Weiterentwicklung eben jener sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei.³⁴ Die Notwendigkeit der Sprachbildung im Fachunterricht liegt somit vor allem darin begründet, sprachliche Defizite auszugleichen, um den damit einhergehenden fachlichen Defiziten entgegenzuwirken. „Es geht bei der Sprachbildung letzten Endes um den Versuch, Kinder in ihren Bildungschancen vom Zufall ihrer Herkunft unabhängiger zu machen – also um eine Annäherung an Chancengleichheit“³⁵, um damit einer Bildungsbenachteiligung entgegenzutreten.

2.3 Sprachbildung in Abgrenzung zur Sprachförderung

In Kapitel 2.1 wurde bereits darauf eingegangen, dass es unterschiedliche Formen der Sprachentwicklung gibt, die unter der Sprachbildung zusammengefasst werden können. Davon abgegrenzt werden soll im Folgenden die Sprachförderung. Während die Sprachbildung das Ziel einer Sprachschulung aller Schüler*innen anstrebt, wird mit der Sprachförderung die sprachliche Unterstützung von Kindern und Jugendlichen fokussiert, die besondere sprachliche Schwierigkeiten aufweisen. Hierbei handelt es sich zumeist um Kinder und Jugendliche,

³³ Vgl. KRÜGER, (2018), 418.

³⁴ Vgl. REICH / KRUMM (2013), 11.

³⁵ Ebd.

die Deutsch als Zweitsprache aufgrund eines Migrationshintergrundes erlernen und dementsprechend einer besonderen Förderung bedürfen. Dabei erfolgt Sprachförderung „sowohl im Regelunterricht als auch in gezielten Förderstunden“³⁶ wie beispielsweise dem DaZ-Unterricht. Das Ziel der Sprachförderung liegt somit in dem Ausgleich defizitärer sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache, um damit vor allem der Sprache als Differenzkategorie entgegenzuwirken.

In Bezug auf den Religionsunterricht könnte man sich nun die Frage stellen, ob von einer Sprachförderung bei religionsfernen³⁷ Kindern und Jugendlichen gesprochen werden kann, da diese im Religionsunterricht auf einen religionsspezifischen Fachwortschatz treffen, der wie Kapitel 3.2 zeigen wird, häufig einer Fremdsprache gleicht, die bei den meisten Schüler*innen nicht mehr vorausgesetzt werden kann.³⁸ Da eine Förderung, wie zuvor skizziert, jedoch ein Defizit aufzugreifen versucht, soll in der vorliegenden Arbeit beim Sprachgebrauch und dessen Schulung im Religionsunterricht von einer Sprachbildung gesprochen werden, da ein Fehlen des traditionell christlichen Sprachrepertoires in dieser Arbeit nicht als Defizit angesehen werden soll und kann.

Ob eine Differenzierung in Förderung und Bildung jedoch einen möglicherweise entscheidenden Einflussfaktor auf die Bildungsbiographie und den Bildungserfolg im Religionsunterricht darstellt, bleibt an dieser Stelle der Arbeit offen und stellt einen Untersuchungsgegenstand dar, dem es sich durchaus lohnen würde nachzugehen, jedoch in dieser Ausarbeitung nicht der nötige Raum gegeben werden kann.

2.4 Sprachregister und ihr Gebrauch

Wie bereits erwähnt, stellt die Sprachfähigkeit einen zentralen schulischen Lerngegenstand dar, der nach den Fachanforderungen im Konzept der Bildungssprache mündet. Das Konzept der Bildungssprache, welches zwar im Kontext der schulischen Bildung von besonderer Bedeutsamkeit ist, stellt als sogenanntes

³⁶ MORRIS-LANGE et al. (2016), 9.

³⁷ In Anlehnung an die Ausführungen von EISENHARDT wird bewusst dieser Begriff gewählt. Vgl. EISENHARDT, SASKIA, Als ob es Gott gäbe ... Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen (Religionspädagogik innovativ 54), Stuttgart 2022, 102–111.

³⁸ Vgl. SCHULTE (2018), 9.

Register³⁹ jedoch nur einen Ausschnitt der Sprachfähigkeit dar⁴⁰ und es gilt demzufolge, es von den anderen Registern abzugrenzen, um seine besondere Stellung und Relevanz als Gegenstand der durchgängigen Sprachbildung herausstellen zu können. Dementsprechend sollen in diesem Kapitelabschnitt die für die Schule wesentlichen Register der Alltags-, Fach- und Bildungssprache voneinander abgegrenzt und ihre jeweilige Bedeutung aufgezeigt werden. Zuletzt soll auch auf den in der Sekundärliteratur häufig verwendeten Begriff der Schulbeziehungswise Unterrichtssprache eingegangen werden.

Zunächst wird die Bedeutung der Alltags- oder auch so genannten Umgangssprache herausgestellt, da diese das wohl am häufigsten verwendete Sprachregister darstellt und auch in der Schule die Basis für jegliche Kommunikation bildet und daher von besonderer Relevanz ist.⁴¹ Die Alltagssprache ist ein vornehmlich mündliches Register, welches „zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation notwendig“⁴² ist und somit eine Voraussetzung für jedwede Kommunikationsfähigkeit darstellt. Sie ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass der Kommunikationsgegenstand der Sprecher*innen sich weitgehend auf einen gemeinsamen Kontext und auf eine zeitliche naheliegende Situation bezieht.⁴³ Darüber hinaus folgt die Alltagssprache zumeist nicht dem grammatischen Regelwerk, weshalb sie häufig durch unvollständige Formulierungen und eine fehlende grammatikalische Korrektheit geprägt ist.⁴⁴

Neben der Alltagssprache ist die Bildungssprache das wichtigste Sprachregister im Schulkontext, da sie nicht nur explizit als bildungspolitisches Ziel formuliert ist, sondern sich auch als die Sprache für die Lehr- und Lernprozesse in der Schule erweist.⁴⁵ Sie unterscheidet sich dabei in mehreren Aspekten von der

³⁹ Der Registerbegriff geht auf HALLIDAY zurück und meint einen Sprachstil, der situativ an den jeweiligen Kontext angepasst werden muss. Dies bedeutet, dass die Sprecher*innen eine bewusste Modifikation ihrer Sprache wählen, um in der jeweiligen Situation angemessen kommunizieren zu können. Dabei ist jedes einzelne Register durch spezifische grammatische und lexikalische Merkmale charakterisiert. Vgl. HALLIDAY, M. A. K., *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, London 1978.

⁴⁰ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2011), 107.

⁴¹ Vgl. THÜRMAN, EIKE et al., *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Gang-In-Gymnasien*, Münster 2017, 36–37.

⁴² AHRENHOLZ, BERNT, *Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule*, in: AHRENHOLZ, BERNT (Hg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen 2010, 15.

⁴³ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2010), 12.

⁴⁴ Vgl. THÜRMAN et al. (2017), 36–37.

⁴⁵ Vgl. AHRENHOLZ, BERNT, *Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke*, in: LÜTKE, BEATE et al. (Hgg.), *Fachintegrierte*

Alltagssprache und ist im Gegensatz zu ihr nicht nebenbei zu erlernen, sondern bedarf einer expliziten Vermittlung. Die Schule stellt dabei, wie bereits aufgezeigt, den wahrscheinlich wichtigsten und für manche Kinder und Jugendliche womöglich auch einzigen Ort für den Erwerb und Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen dar. Daraus resultiert ein Doppelauftrag, weil die Bildungssprache sowohl als eigenständiger Lerngegenstand für die Schulbildung als auch als Voraussetzung für die Schulbildung und den Erfolg der Schulbiographie der Schüler*innen angesehen werden kann. Sie nimmt damit zugleich die Rolle als Ausgangspunkt sowie als angestrebtes Ziel in der Schulbildung ein, weshalb hier ein Interdependenzverhältnis zwischen Schulbildung und Bildungssprache vorliegt. Gegenüber der Alltagssprache ist die Bildungssprache stark an der grammatikalischen Korrektheit und deren Regelwerk sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form orientiert, weswegen hier von einer konzeptionellen Schriftlichkeit⁴⁶ gesprochen werden kann.⁴⁷ Dabei geht der Kommunikationsgegenstand der Sprecher*innen nicht wie bei der Alltagssprache auf einen gemeinsamen Erlebniskontext zurück und bedarf deshalb einer präzise gewählten Sprache, um einen für alle Sprecher*innen allgemeingültigen Bedeutungskontext schaffen zu können.⁴⁸ Die Ausdrucksweise der Bildungssprache ist dabei durch besondere diskursive, lexikalisch-semantische sowie syntaktisch und textuelle Merkmale⁴⁹ geprägt, die zu einer sprachlich komplexen Sprachstruktur führen, um die nötige Klarheit über das Verständnis des Kommunikationsgegenstandes herstellen zu können.⁵⁰ Bildungssprachliche Kompetenzen werden während der Schullaufbahn jedoch nicht nur zunehmend aufgebaut und erworben, sondern es wird auch ein kompetenter Umgang mit diesen bei fortschreitender Bildungsbiographie der Schüler*innen erwartet, da sie in zunehmendem Umfang an verschiedenen Unterrichtsformaten wie beispielsweise Prüfungen und

Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis (8), Berlin / Boston 2017, 6.

⁴⁶ Gemeint ist unter der konzeptionellen Schriftlichkeit, dass auch die mündliche Verwendung der Bildungssprache sich am Regelwerk des Schriftgebrauchs orientiert und dessen Regelwerk folgt. Vgl. GOGOLIN / LANGE (2011), 111.

⁴⁷ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2010), 12.

⁴⁸ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2011), 112.

⁴⁹ Für eine genauere Ausdifferenzierung der Merkmale sei aufgrund des nur begrenzt zur Verfügung stehenden Platzes in dieser Arbeit auf GOGOLIN / LANGE (2010), 13 verwiesen.

⁵⁰ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2010), 12–13.

Unterrichtsgesprächen an Bedeutung gewinnen.⁵¹ Die Schüler*innen sind dementsprechend dazu aufgefordert, ihre Sprache präzise an den jeweiligen Kontext und Kommunikationsgegenstand anzupassen, auch wenn die Anforderung dessen häufig nicht explizit gemacht wird,⁵² „um die Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Durchdenkens und Formulierens⁵³ zu bewältigen, mit denen sich die Kinder und Jugendliche in ihrem Bildungsprozess auseinanderzusetzen haben“⁵⁴.

Die Fachsprache ist als eine Ausrichtung der Sprache zu verstehen, in welcher sich alle verwendeten sprachlichen Mittel auf einen eingegrenzten Fachbereich beziehen. Dies soll ein effizientes und eindeutiges Verständnis für den Diskurs von Expert*innen zugunsten ihrer Verständigung sicherstellen, weshalb die Fachsprache häufig auch als Wissenschaftssprache verstanden wird.⁵⁵ Bei den sprachlichen Mitteln handelt es sich dabei vornehmlich um eine klar definierte Terminologie sowie spezifische Textsorten wie beispielsweise in den Bereichen Medizin, Jura oder Theologie.⁵⁶ Auch in den einzelnen Schulfächern wird sich der Fachsprache und damit ihrer jeweiligen Terminologie bedient, weshalb sie auch als ein wesentlicher Bestandteil der Bildungssprache angesehen werden muss.⁵⁷ Dabei gewinnt die Fachsprache bei zunehmender fachlicher Ausbildung der Schüler*innen in ihrer Bildungsbiographie immer weiter an Bedeutung und muss demzufolge fachspezifisch vertieft und erschlossen werden.⁵⁸

An letzter Stelle kann unter der Schulsprache jener Sprachgebrauch verstanden werden, der sich explizit auf die Verwendung sprachlicher Mittel in der Bildungsinstitution Schule bezieht oder im Falle der Unterrichtssprache auf den

⁵¹ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2011), 111.116.119.

⁵² Vgl. a.a.O., 111. Hier muss in besonderer Weise das Konzept der Sprachförderung ansetzen, um Schüler*innen mit Defiziten in der Sprachkompetenz aufgrund von den zuvor aufgezeigten Hintergründen für die impliziten Anforderungen an den Sprachgebrauch zu sensibilisieren und hinreichend auszubilden.

⁵³ Zu ergänzen wäre hierbei meines Erachtens auch die Aufgabe der Formulierung des Gefühlten. Auch wenn die Sprachbildung nicht unmittelbar an der Ebene des Fühlens ansetzt, so spielt diese eine zentrale Rolle im Religionsunterricht, da sie eine innere Haltung und Betroffenheit bezeichnet, die im Prozess des Fühlens zum Ausdruck kommt und ebenso die Fähigkeit der Artikulation dieser verlangt.

⁵⁴ GOGOLIN / LANGE (2010), 9.

⁵⁵ Vgl. THÜRMAN et al. (2017), 37.

⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁷ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2010), 12–13.

⁵⁸ Vgl. MICHALAK, MAGDALENA et al., Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Tübingen 2015, 55–73.

verwendeten Sprachgebrauch in einem Unterrichtsfach. Er bedient sich dabei der Elemente und Funktionen der zuvor aufgezeigten Register. Nach THÜRMANN et al. handelt es sich dabei insbesondere um die Funktionen des Sozialen, Direktiven, Informierenden und Kognitiven.⁵⁹ Unter der Schulsprache kann demzufolge ein Konglomerat der zuvor dargestellten Register verstanden werden, welches im Kern den expliziten Auftrag der Schulung bildungssprachlicher Kompetenzen verfolgt und sich dabei didaktische Sprachformen zu eigen macht, die in erster Linie in der Institution Schule Verwendung finden wie beispielsweise dem Unterrichtsgespräch.⁶⁰ Die Bildungssprache stellt somit jenes Sprachregister dar, welches in der Schule zentrale Aspekte der anderen Register eint und für eine erfolgreiche Schullaufbahn von den Schüler*innen erwartet wird. Das Ziel ist es, dass die Schüler*innen einen kompetenten Umgang mit dem Register aufweisen und befähigt werden, ihren Sprachgebrauch und die jeweilig zu erwartende sprachliche Form je nach Anforderungen auf den fachlichen und situativen Kontext spezifisch und funktional anzupassen.⁶¹

3. Sprachbildung im Religionsunterricht

Nachdem in einem ersten Schritt das Verständnis der allgemeinen Sprachbildung näher dargelegt werden konnte, soll es in diesem Abschnitt vornehmlich darum gehen, wie dieses Konzept auf den Religionsunterricht übertragen werden kann und wie die eingangs erwähnte Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit als Kernaufgabe der religionspädagogischen Praxis zu verstehen ist. Um dabei dem Verständnis einer religiösen Sprachbildung näher auf den Grund gehen zu können, soll neben der bereits erfolgten Analyse des Begriffs der Sprachbildung auch der Religionsbegriff sowie das dazugehörige Verständnis der religiösen Sprache zunächst noch einmal genauer betrachtet werden, um letztlich die Konzepte zusammenführen zu können und zu einer Auslegung der religiösen Sprachbildung zu gelangen. Ausgehend von dem Verständnis der religiösen Sprache und der religiösen Sprachbildung soll anschließend daraus abgeleitet

⁵⁹ Vgl. THÜRMANN et al. (2017), 36.

⁶⁰ Vgl. ALTMAYER, STEFAN, Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 19.

⁶¹ Vgl. GOGOLIN / LANGE (2011), 116.

werden, wie eine religiöse Sprachfähigkeit charakterisiert werden kann. In einem letzten Schritt sollen in diesem Teil der Arbeit schließlich die Bedeutung und Grenzen der Sprache im Kontext religiöser Bildungsprozesse vor dem Hintergrund der bislang gewonnenen Erkenntnisse veranschaulicht werden.

3.1 Differenzierung des Religionsbegriffs

Nachdem im ersten Abschnitt dieser Arbeit das Konzept der Sprachbildung näher dargelegt wurde, soll in diesem Kapitel nun der Religionsbegriff genauer skizziert werden. Hierfür soll sich an dieser Stelle auf die Auslegung des Religionsbegriffs nach STREIB und GENNERICH⁶² sowie nach DANZ⁶³ bezogen werden. In seiner Ausdeutung des Religionsbegriffs rückbezieht sich DANZ zunächst auf die Auslegung des Religionsbegriffs in der Theorie SCHLEIERMACHERS. Er verweist dabei auf die Grundannahme SCHLEIERMACHERS, dass die Religion zwar durch das Medium der Sprache kommuniziert werden würde und erst dadurch eine Verwirklichung erfahre, sie aber dennoch ihren Ausgangspunkt in der inneren Erfahrung eines Subjektes nähme und damit nichtsprachlichen Ursprungs sei.⁶⁴ Damit ginge allerdings unweigerlich einher, dass die Artikulierung der inneren Erfahrung eines Menschen zu einer sekundären Dimension der Religion führe, die zwangsläufig einer Verfälschung und unzureichenden Darstellungen der wesentlichen Religion im Inneren des Subjektes unterliege.⁶⁵ Fraglich sei nach DANZ demzufolge, wie ein angemessenes Sprechen über die nichtsprachliche Dimension der Religion aussehen und wie der Mensch sich ihrer überhaupt bewusst werden könne, ohne dieser durch die Verwendung von Sprache Ausdruck zu verleihen.⁶⁶ Es sei nach DANZ demnach von einem „universale[n] anthropologische[n] Religionsbegriff“⁶⁷ abzukommen, der die Ursprünglichkeit der Religion im natürlichen Wesen des Menschen verankere und Religion vielmehr

⁶² STREIB, HEINZ / GENNERICH, CARSTEN, *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, München 2011.

⁶³ DANZ, CHRISTIAN, *Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht. Theologische Annäherungen*, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*, Leipzig 2018, 21–38.

⁶⁴ Vgl. a.a.O., 24–25.

⁶⁵ Vgl. a.a.O., 25.

⁶⁶ Vgl. ebd.

⁶⁷ A.a.O., 27.

als „sprachliche[...] Selbstdeutung von Menschen“⁶⁸ zu verstehen, die sich in Kommunikation bilde.

DANZ geht in seinem Verständnis des Religionsbegriffs von der Entstehung einer einmaligen Ausprägung der Religion in der Kultur aus, die sich in erster Linie durch drei Aspekte und ihre Wechselbeziehung untereinander auszeichnet.⁶⁹ Bei diesen handelt es sich um die „religiöse[...] Überlieferung, [das, Anm. A.S.] Sich-Verstehen und [die, Anm. A.S.] Selbstdarstellung“⁷⁰. Bei dem Moment der religiösen Überlieferung verweist DANZ darauf, dass jede Religion auf einer Form symbolischer Überlieferungen fußt, die jeweils in ihrer eigenen kulturellen Geschichte eingebettet ist, wie beispielsweise der christliche Glaube, der auf der vorgegebenen Lehre und Schrift der Bibel thematisiert und begründet wird. Dabei wird deutlich, dass Religion stets in Abhängigkeit zu ihrer geschichtlichen Überlieferung zu verstehen ist, bei der erst durch die Kommunikation dieser die religiösen Symboliken und Formen und damit die Religion selbst zum Ausdruck kommen kann.⁷¹ Das zweite Moment, das Sich-Verstehen, resultiert nach DANZ aus der persönlichen Auseinandersetzung eines jeden individuellen Menschen mit religiöser Sprache und der damit unmittelbar einhergehenden Kommunikation mit dieser. Erst dadurch eröffne sich dem Menschen die Dimension des Sich-Verstehens und der Mensch kann sich in einem individuellen Prozess als elementaren Bestandteil der Religion verstehen. Dieses Selbstverständnis eines jeden individuellen Subjektes stehe dabei DANZ zufolge im Zentrum des protestantischen Christentums.⁷² Das dritte Moment, die Selbstdarstellung, entspringt dem Aspekt des angeeigneten Selbstverständnisses und führt dabei zu einer symbolischen Darstellung des Selbst, welches sich in der Kommunikation selbst und anderen durch die in der Kultur bereitgestellten Formen, Medien et cetera offenbart.⁷³ Die Religion als eine „Sinnform der Kultur“⁷⁴ beruht nach DANZ in dem Wechselverhältnis der drei dargestellten Momente, bildet sich demnach „durch die Aneignung symbolischer Formen und deren Benutzung für die

⁶⁸ DANZ (2018), 27.

⁶⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Vgl. a.a.O., 28.

⁷² Vgl. a.a.O., 28–29.

⁷³ Vgl. a.a.O., 29.

⁷⁴ Ebd.

Selbstdarstellung des Sich-Verstehens“⁷⁵ aus und wird durch die Kommunikation aufrechterhalten und weitergeführt. Damit ist die Theorie der Religion vor allem auf die religiöse Kommunikation zurückzuführen und als sprachliche Selbstbeschreibung zu verstehen, welche allerdings immer auch einem geschichtlichen Wandel unterliegt.⁷⁶ Dies hat zur Folge, dass die religiöse Sprache mit einer immerwährenden Umformung einhergeht, der zwar durch eine Kultur und deren Ordnung ein Rahmen gesetzt ist, aber es durch die Produktion vieler individueller Selbstdeutungen zwangsläufig immer wieder zu einer Transformation religiöser Symboliken und Formen kommt.⁷⁷

Neben der Auslegung von DANZ soll im Folgenden auch auf das Religionsverständnis von STREIB und GENNERICH eingegangen werden. Auch STREIB und GENNERICH nehmen bei ihrer Auslegung des Religionsbegriffs eine Differenzierung hinsichtlich dreier Dimensionen vor und unterscheiden dabei zwischen einer substantiellen, funktionalen und diskursiven Dimension.⁷⁸ Bei dem substantiellen Religionsbegriff stehen nach STREIB und GENNERICH Gottesvorstellungen und die Anschauungen der Welt im Fokus, welche durch Geschichten kommuniziert werden und damit unmittelbaren Einfluss auf das „moralische und rituelle Handeln“⁷⁹ nehmen.⁸⁰ Unter der zweiten Dimension kann eine Systematisierung der Religion durch Funktionen verstanden werden, die der Beantwortung menschlicher Problematiken dienen soll.⁸¹ Durch einen auf Funktionen beruhenden Religionsbegriff wird dabei eine Religiosität ermöglicht, die mit einer herkömmlichen Begriffsbildung einhergehen kann, welche nicht per se als religiös bezeichnet werden muss. Es kommen folglich auch nicht etablierte Religionsformen zum Ausdruck bis hin zu Formen implizierter Religion, wodurch sich eine poly-thetische Sicht auf Religion ergibt.⁸² Auch wenn die beiden aufgeführten Varianten mögliche Deutungen eines Religionsbegriffes sein können und eine gewisse Daseinsberechtigung haben, verweisen STREIB und GENNERICH

⁷⁵ DANZ (2018), 29.

⁷⁶ Vgl. a.a.O., 29–30.

⁷⁷ Vgl. a.a.O., 30.

⁷⁸ Vgl. STREIB / GENNERICH (2011), 13.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Für eine genauere Ausführung der Funktionen sei an dieser Stelle auf STREIB / GENNERICH (2011), 13–14 verwiesen.

⁸² Vgl. STREIB / GENNERICH (2011), 13–14.

darauf, dass ihrer Meinung nach die beiden Darstellungen nicht die Weite eines aktuellen Religionsbegriffes umfassen, weshalb sie für eine diskursive Definition des Religionsbegriffs plädieren, der über den substantiellen und funktionalen hinausgeht.⁸³ Bei diesem kann jedes Individuum sowohl in seinem eigenen schöpferischen Prozess neue und subjektive religiöse Deutungsmuster entwickeln als auch auf vorhandene kulturelle und traditionelle Programmatiken zurückgreifen, sodass sich auch neue und individuelle Ausprägungen religiöser Zugänge entwickeln können.⁸⁴ Indem sie ihre Erfahrungen unter Einbezug der traditionell bereitgestellten Programmatiken reflektieren, können Individuen diese Erfahrungen in ihrer Selbstreflexion als religiös begreifen und ein individuell geschaffener Möglichkeitsraum, in dem Religion erlebt und gelebt werden kann, kann entstehen.⁸⁵ Folglich können jedoch durch immer neu aufkommende Interpretationen und Deutungsmöglichkeiten durch die Subjekte keine religiösen Sprachmuster bestimmt werden und der diskursive Religionsbegriff unterliegt einer genauen Spezifizierung darüber, wann von einem religiösen Deutungsmuster gesprochen werden kann.⁸⁶

Versucht man nun die beiden dargelegten Anschauungen einer möglichen Deutung des Religionsbegriffs zusammenzuführen, so kann man feststellen, dass die aufgezeigten Verständnisse der Religion herausgestellt haben, dass es sich bei der Religion nicht nur um eine innere Dimension des Menschen handelt, sondern auch um eine äußere Dimension, die sich in besonderer Weise durch die Kommunikation und damit durch Sprache verwirklicht. Diese Auslegungen des Religionsbegriffs basieren folglich in erster Linie auf einer kommunikationstheoretischen Definition.⁸⁷ Dabei wurde auch deutlich, dass nicht alle Transzendenzerfahrungen per se als religiös zu verstehen sind.⁸⁸ Erst mittels einer auf religiöser Symbole und Erzählungen beruhenden sprachlichen Selbstdeutung der Erfahrungen sowie einer Versprachlichung dieser wird es Menschen möglich, Religion wahrnehmen zu können. Erst wenn Personen das, was sie im Inneren

⁸³ Vgl. STREIB / GENNERICH (2011), 14.

⁸⁴ Vgl. ebd.

⁸⁵ Vgl. ebd.

⁸⁶ Vgl. a.a.O., 14–15.

⁸⁷ Vgl. KROPAČ, ULRICH, Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-)Kultur, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 66.

⁸⁸ Vgl. STREIB / GENNERICH (2011), 15.

bewegt, deuten und zum Ausdruck bringen, sind sie in der Lage, Religion zu erfahren, zu leben und damit eine gelingende Gottesbeziehung aufzubauen. Damit stellen Diskurs und Kommunikation zentrale Grundpfeiler der hier dargestellten Religionsverständnisse dar, weshalb aus dieser Perspektive der Sprachbildung und ihrer Profilierung im schulischen Religionsunterricht eine wichtige Schlüsselrolle zuteilwird, um Kinder und Jugendliche in diesem Kompetenzbereich unterstützen und qualifizieren zu können. Gleichzeitig bleibt dabei jedoch zu berücksichtigen, wie die aufgezeigten Erläuterungen gezeigt haben, dass religiöse Sprache nicht klar definiert werden kann. Sie wurzelt zwar in den kulturellen und traditionellen Darbietungen, unterliegt aber immer zugleich einem durch die Geschichte bedingten Transformationsprozess und der Individualität der die Religion wahrnehmenden Subjekte.

3.2 Religiöse Sprache als mögliche Fremdsprache

Aufbauend auf der zuvor getätigten Bestimmung des Religionsbegriffs, der dieser Arbeit zugrunde liegt, soll in diesem Kapitel noch einmal näher dem Verständnis der religiösen Sprache nachgegangen werden, und, der Frage, warum die religiöse Sprache in der Sekundärliteratur zunehmend den Status einer Fremdsprache⁸⁹ anzunehmen scheint. Anschließend gilt es, den Stellenwert der Religion und ihrer Inhalte in der Bedeutungswelt der Schüler*innen genauer zu ergründen, um daraus ableiten zu können, welche Bedeutung Religion und damit einhergehend auch die religiöse Sprache in der Lebenswelt der Schüler*innen hat. Daraus wiederum sollen Rückschlüsse gezogen werden, in welchem Maße Schüler*innen mit der ‚religiösen Sprache‘ in Verbindung gekommen sind und damit auch die Möglichkeit des Aufbaus eines individuellen religiösen Sprachrepertoires gehabt haben können.

Führt man sich die in der Sekundärliteratur getätigten Versuche einer Bestimmung des Verständnisses der religiösen Sprache vor Augen, so muss man feststellen, dass es eine genaue Definition, von der auch ein allgemeingültiger Konsens anzunehmen wäre, nicht zu geben scheint. Die Definition der religiösen Sprache scheint von besonderen Schwierigkeiten geprägt zu sein und bis heute

⁸⁹ Vgl. KROPAČ (2021), 68.

keiner genauen Erläuterung zu unterliegen. Dennoch sollen einige Versuche der Bestimmung der religiösen Sprache im Folgenden vorgestellt und die damit einhergehenden Grenzen dargelegt werden.

Eine Annäherung an die Begriffsbestimmung lässt sich beispielsweise in der Auslegung von DANZ finden. Dieser schreibt der Kommunikation über Religion, wie zuvor bereits aufgezeigt, eine besondere Bedeutung zu und geht dabei auch auf eine Deutung der traditionell christlich-religiösen Kommunikation ein. Ähnlich wie in seiner Charakterisierung des Religionsbegriffs zeigt DANZ deutlich auf, dass die religiöse Sprache zwar durch die Bibel und ihre Text- und Symbolwelten geprägt ist, aber diese durch ein „Neu- und Andersverstehen“⁹⁰ der biblischen Auslegungen und durch Einflüsse anderer kultureller Sprachen einer Transformation unterliegt.⁹¹ Die christlich-religiöse Kommunikation ist damit folglich nicht rein auf biblische Kommunikationsformen zu beschränken, sondern unterliegt zeitlich-geschichtlich und kulturell bedingten Einflüssen.⁹² Von der religiösen Sprache klar abzugrenzen sei nach DANZ zudem der Gebrauch religiöser Sprache in der modernen Kultur und ihren Kommunikationskanälen, denn ob es sich um eine religiös intendierte Sprache handelt, hängt nicht nur von deren Symbolcharakter und Gehalt ab, sondern vielmehr von dem religiösen Gebrauch der Sprache in der Kommunikation der Sprecher*innen.⁹³

GROBHANS zeigt hingegen in seiner Auslegung der religiösen Sprache auf, dass das spezifische Charakteristikum der religiösen Sprache im Vergleich zur Alltagssprache die Verwendung des Wortes *Gott* und die dem Wort zugehörige Terminologie ist, und die religiöse Sprache dementsprechend eine Sprache des Glaubens darstellt. Dabei hebt er jedoch besonders hervor, dass die religiöse Sprache sich der selben Wort- und Satzarten bedient wie die Umgangssprache, sie lediglich als Erweiterung in grammatischer und semantischer Hinsicht zu verstehen ist.⁹⁴ Auch GROBHANS verweist in seiner Bestimmung der religiösen

⁹⁰ DANZ (2018), 31.

⁹¹ Vgl. ebd.

⁹² Vgl. a.a.O., 31–32.

⁹³ Vgl. a.a.O., 32.

⁹⁴ Vgl. GROBHANS, HANS-PETER, »Was ich erfinde, sind neue Gleichnisse« (L. Wittgenstein). Transformation religiöser Sprache in die Gegenwart – Herausforderungen und Chancen, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 184.

Sprache auf die Kontext-, Traditions- und Kulturgebundenheit der religiösen Sprache, und stimmt damit mit der zuvor aufgezeigten Definition der Religion und ihrer Verwirklichung in der Kommunikation überein.⁹⁵ Zudem sei die religiöse Sprache im unmittelbar situativen Lebenszusammenhang der Kommunizierenden zu verstehen und damit nicht als ein rein theoretisches Konstrukt von „technisch-heuristische[n] Begriffe[n]“⁹⁶. Sie unterliegt dadurch auch einer individuellen Verwirklichung im Leben der Menschen und einer zeit- und kulturbedingten Veränderungsdynamik,⁹⁷ was sich auch in dem zweiten und dritten Moment der Definition des Religionsbegriffs nach DANZ wiederfindet.⁹⁸ Neben DANZ und GROBHANS hat auch ALTMAYER den Versuch einer Auslegung der religiösen Sprache vorgenommen, die an dieser Stelle skizziert und im nächsten Kapitel noch genauer dargelegt wird. Auch ALTMAYER verweist in seinem Verständnis der religiösen Sprache darauf, dass diese sich in ihrer Syntax, dem verwendeten Wortschatz und besonderer sprachlicher Mittel wie dem Gebrauch von Symbolen und Metaphern von der Alltagssprache unterscheidet, und referiert hierbei beispielhaft auf das Vaterunser.⁹⁹ Zentral sei dabei, dass der religiösen Sprache im Gegensatz zu vielen anderen Sprachformen eine unweigerliche Deutungs- beziehungsweise Interpretationserfordernis folgen muss, da sie durch ihren spezifischen Charakter zumeist nicht als reine Informationsquelle historisch oder wörtlich zu verstehen ist.¹⁰⁰ Grundlegend differenziert ALTMAYER zwischen vier unterschiedlichen Dimensionen, die als Charakterisierung

⁹⁵ Vgl. GROBHANS (2018), 182.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Vgl. a.a.O., 182–183.

⁹⁸ In Bezug auf die Veränderungsdynamik der religiösen Sprache als Teil einer Lebensform der Individuen merkt GROBHANS diesbezüglich an, dass man der Annahme verfallen könnte, die traditionell christlich-religiöse Sprache würde durch die kulturell, sozial, politisch et cetera bedingten Einflüsse nicht nur der Gefahr einer Veränderung, sondern auch der Gefahr eines Verfalls unterliegen. GROBHANS zufolge sei die Intention anderer Theolog*innen demzufolge, die traditionell christlich-religiöse Sprache isolieren und schützen zu müssen, um sie vor eben jener Vergänglichkeit zu bewahren. Kritisch anzumerken sei dabei jedoch nach GROBHANS, dass damit der Entwicklung des Sprachspiels der religiösen Sprache des Christentums Grenzen aufgesetzt werden würden, zumal es das evangelische Christentum sei, welches sich in besonderer Weise auf die heutige Zeit beziehe. Dies sei nach GROBHANS vor allem im Ausdruck „der Inkarnation des Logos und in dessen Kreuzestod“ pointiert, zumal es die Glaubenden selbst sind, die in der heutigen Welt leben sowie die Immanenz Gottes in der Welt und der Zeit präsent ist. Vgl. GROBHANS (2018), 183–184.

⁹⁹ Vgl. ALTMAYER, STEFAN, Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 193.

¹⁰⁰ Vgl. ebd.

und Möglichkeiten der religiösen Sprache und Sprachfähigkeit verstanden werden können.¹⁰¹ Zwischen welchen Formen er dabei unterscheidet, soll im nächsten Kapitel separat noch einmal genauer betrachtet werden.

Anhand der drei zuvor dargestellten beispielhaften Auslegungen der Bestimmung religiöser Sprache lässt sich festhalten, dass die Definitionen zwar gemein haben, dass die religiöse Sprache mit ihrem symbolischen und metaphorischen Sprachgebrauch in der traditionell christlich zumeist biblischen Sprache fußt, aber nicht allein von dieser bestimmt ist, sondern im kulturellen und Lebenszusammenhang der Menschen gesehen werden muss. Darüber hinaus kann sie nicht als unveränderlich angesehen werden, sondern muss in ihrer Vielfältigkeit hinsichtlich ihrer Semantik, ihrem Inhalt und ihrer Diktion in der kulturellen Vielfältigkeit wahrgenommen werden.¹⁰² Offen bleibt dabei jedoch bis zuletzt, wie die religiöse Sprache von anderen Sprachformen abzugrenzen ist und welche Charakteristika schlussendlich entscheidend sind, um von einer religiösen Sprache sprechen zu können.

Nachdem unterschiedliche Bestimmungen der religiösen Sprache vorgestellt wurden, soll nun genauer betrachtet werden, welche Rolle die Religion und die mit ihr verbundene Sprache in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen spielt. Bei einem Blick in die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2019 fällt dabei zunächst auf, dass für die wenigsten Kinder und Jugendlichen der christliche Glaube noch einen Gehalt in ihrem Leben aufweist. Für lediglich „39% der katholischen und 24% der evangelischen Jugendlichen“¹⁰³ spielt der Glaube noch eine Rolle.¹⁰⁴ Besonders veranschaulichen lässt sich die Abnahme der Relevanz des Glaubens für Kinder und Jugendliche, wenn man die Bedeutung des Glaubens an Gott bei der Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2002 mit den Daten von 2019 vergleicht. Während im Jahr 2002 noch 51 Prozent der Jugendlichen angaben, dass der Glaube an Gott für sie wichtig sei, waren es im Jahr 2019 nur noch 39 Prozent,¹⁰⁵ womit die Relevanz des christlichen Glaubens für Kinder und

¹⁰¹ Vgl. ALTMAYER (2018), 194.

¹⁰² Vgl. KROPAČ (2021), 74.

¹⁰³ Shell-Jugendstudie, Zusammenfassung, 2019 (PDF-Dokument, shell_jugendstudie_2019_CC2018.indd), abgerufen am 05.08.2022, 26.

¹⁰⁴ Vgl. ebd.

¹⁰⁵ Vgl. Shell-Jugendstudie, Glaube an Gott weniger wichtig, 2019 (JPG-Datei, shell-youth-study-infographic-family-believe-in-god.jpg (1393×1178), abgerufen am 05.08.2022.

Jugendliche in den letzten knapp 20 Jahren deutlich an Bedeutung verloren hat.¹⁰⁶

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass mit der Bedeutung der Religion und des christlichen Glaubens auch eine Auseinandersetzung mit diesen und damit auch der christlich religiösen Sprachwelt einhergeht, muss aus der Shell-Jugendstudie geschlossen werden, dass durch den Bedeutungsverlust immer weniger Kinder und Jugendliche mit der traditionell christlich-religiösen Sprache des „Theotops“¹⁰⁷ in Verbindung kommen. Die traditionell christlich-religiöse Sprache rückt damit immer weiter in ihr Theotop, welches für immer weniger Menschen zugänglich ist.¹⁰⁸ Damit geht unweigerlich einher, dass die christlich-religiöse Sprache für die meisten Schüler*innen die Form einer Fremdsprache annimmt, welche im schulischen Religionsunterricht nicht mehr vorausgesetzt werden kann.¹⁰⁹ Insofern muss der Religionsunterricht in besonderer Weise, wie es die Fachanforderungen vorsehen, auch als Sprachunterricht fungieren, wenn er die Schüler*innen aus dem Register ihrer Umgangssprache herausholen und in Kontakt mit der biblischen Sprache, theologischer Fachsprache sowie Kirchensprache in Kontakt bringen möchte,¹¹⁰ die in der Alltagssprache der Schüler*innen keinen Platz mehr zu finden scheinen.¹¹¹

Zugleich muss an dieser Stelle auf die zuvor gewonnen Erkenntnisse über die Veränderungsdynamik der religiösen Sprache verwiesen werden. Da die Kommunikation über Religion und den Glauben zentrale Aspekte des Religionsverständnisses und der religiösen Sprachfähigkeit darstellen, muss sich bewusst gemacht werden, dass die Kultur und Gesellschaft des 21. Jahrhunderts von einem ausgeprägten Pluralismus und einer Säkularisierung bestimmt ist,¹¹² die sich

¹⁰⁶ Vgl. Shell-Jugendstudie (2019), 26.

¹⁰⁷ LANGENHORST, GEORG, Bemüht »um das Finden von neuen Bildern« (Silja Walter). Sprachfähig werden in Sachen Religion, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 92.

¹⁰⁸ Vgl. a.a.O., 92–93; vgl. PIRNER, MANFRED L., Religiöse Bildung zwischen Sprachschulung und Übersetzung im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 66; vgl. DANZ (2018), 33.

¹⁰⁹ Vgl. SCHULTE (2018), 9.

¹¹⁰ Vgl. TACKE, LENA, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht, in: RpB 45 (2022), 102.

¹¹¹ Vgl. SCHULTE (2018), 19.

¹¹² Vgl. DANZ (2018), 30.33.

auch auf die vermeintlich traditionell religiöse Sprache auswirken. Diese verpflichtet sich in zunehmendem Maße mit anderen Sprachformen, wodurch in unterschiedlichsten Weisen über Religion und den Glauben kommuniziert wird.¹¹³ Es muss somit festgehalten werden, dass die Zugänglichkeit und der Stellenwert der traditionell christlich-religiösen Sprache sowohl durch den Bedeutungsverlust der Religion und des Glaubens im Allgemeinen als auch durch den Tatbestand, dass es die rein traditionell christlich-religiöse Sprache durch den fortlaufenden Sprachwandel in jener Form nicht mehr zu geben scheint, stark eingeschränkt und in Teilen verloren gegangen ist. Wer dennoch in die Sprachwelt des Theotops mit seiner traditionell christlich-religiösen Sprache gelangen möchte, muss nach PIRNER in eine fremde Sprach- und Lebenswelt eintauchen, deren Tor sich der Allgemeinheit immer weiter zu schließen scheint.¹¹⁴

Schlussendlich ergibt sich die Frage nach der Beschaffenheit einer religiösen Sprache und Sprachfähigkeit, die LANGENHORST wie folgt formuliert:

„Wie muss eine Sprache beschaffen sein, die beides zugleich kann: Die über Jahrtausende geronnene ‚Wahrheit des Glaubens‘ bewahren, zugleich aber den vielfältigen heutigen Kommunikationsbedürfnissen entsprechen? Wie können Kinder, Jugendliche und Erwachsene religiöse Sprache so wahrnehmen, aufnehmen und weiterentwickeln, dass sie sie produktiv anwenden können: für sich selbst wie in Kommunikation mit anderen?“¹¹⁵

Nach PIRNER sei hierfür das Übersetzen der traditionell christlich-religiösen Sprache in eine allgemein zugängliche und -verständliche Sprache vonnöten, die die Grenzen des Theotops überwindet, um die Bedeutung und Chancen sowie den damit einhergehenden Mehrwert des christlichen Glaubens und seiner Anschauungen der Gesellschaft und seiner Individuen wieder nahe bringen zu können.¹¹⁶ Kritisch zu beachten bleibt dabei jedoch, dass Sprache und Inhalt in einem engen Interdependenzverhältnis zueinander stehen und bei Veränderung der verwendeten Sprache häufig der inhaltliche Kern nicht gleichbleibend ist. Auch LANGENHORST merkt diesbezüglich an, dass eine alleinige Anpassung der traditionell christlich-religiösen Sprache an die Gegenwartssprache die Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit den Glaubensvorstellungen nicht lösen könne. Dafür seien „Sprache und Denken, Sprache und religiöse Vorstellungen,

¹¹³ Vgl. DANZ (2018), 30.33; vgl. SCHULTE (2018), 9.

¹¹⁴ Vgl. PIRNER (2018), 59; 66.

¹¹⁵ LANGENHORST (2018), 93.

¹¹⁶ Vgl. PIRNER (2018), 66.

Sprache und Glaube“¹¹⁷ wie das vorherige Kapitel bereits aufgezeigt hat, zu sehr aneinander gekoppelt und voneinander abhängig.¹¹⁸ Wer somit die Auffassung vertritt, durch ein alleiniges Übersetzen der christlichen Tradition in die Gegenwartssprache das Problem entschlüsselt zu haben, läuft Gefahr, die Bedeutung religiöser Traditionen und Verständnisse zu verfremden.

Nach GROBHANS liege die Weiterentwicklung der religiösen Sprache hingegen in dem Schaffen neuer Gleichnisse durch die Glaubenden. Damit sei es den Glaubenden möglich, die Sprache und den Inhalt zu transformieren und an ihre gegenwärtigen Lebenssituationen anzupassen, um diese für sie fruchtbar im Sinne einer Selbstverwirklichung zu machen. Zugleich würde die bildliche Sprachwelt der religiösen Sprache in ihrer ursprünglichen Darbietungsform erhalten bleiben.¹¹⁹ GROBHANS selbst schränkt hierbei jedoch bereits ein, dass dies nur demjenigen*derjenigen gelingen könne, der*die die ursprünglichen Gleichnisse und die dahinter verborgenen Geschichten kenne.¹²⁰ Darüber hinaus muss kritisch betrachtet werden, dass für das Schaffen neuer Gleichnisse nicht nur deren genaues Verständnis geklärt werden muss, sondern auch deren spezifische sprachliche Gestaltung. Es bleibt demzufolge fraglich, ob sich nicht womöglich auch die eigentliche Konnotation und Bedeutung eines Gleichnisses verändert oder verloren geht, wenn man die sprachliche Gestaltung derart transformiert und vergegenwärtigt.

Schlussendlich sind es folglich vermutlich die Religionslehrkräfte, welche als Mediator*innen eine Bilingualität¹²¹ und damit eine hinreichende Kompetenz im Umgang mit der Sprachwelt des Theotops und der Sprachwelt der Schüler*innen nachweisen müssen, um zwischen diesen zu vermitteln und Brücken schlagen zu können, sowie eine gemeinsame sprachliche Verständigungsgrundlage zu

¹¹⁷ LANGENHORST (2018), 92.

¹¹⁸ Vgl. ebd.

¹¹⁹ Vgl. GROBHANS (2018), 188–189.

¹²⁰ Vgl. ebd.

¹²¹ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass das Lexem der Bilingualität laut Definition eine Zweisprachigkeit und damit die Beherrschung zweier unterschiedlicher Sprachen meint. (Vgl. Wissenschaftlicher Rat und Mitarbeiter der Dudenredaktion unter der Leitung von GÜNTHER DROSDOWSKI, Art. Bilingual, in: DUDEN. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache² 1 (1993), 535.) Auch wenn es sich in diesem Zusammenhang nicht um zwei tatsächlich unterschiedliche Sprachen handelt, wurde sich der Begriff an dieser Stelle zu eigen gemacht, da die religiöse Sprache in der Sekundärliteratur, wie bereits aufgezeigt, als Fremdsprache gekennzeichnet und verstanden werden kann.

schaffen.¹²² Ob angehende Lehrkräfte in diesem Bereich jedoch ausreichend geschult sind, bleibt in Hinblick auf die in der Einleitung festgestellten Lücken in der Sprachschulung kritisch zu betrachten.

3.3 Der „Doppelte Sprachbildungsbegriff“ im Religionsunterricht

Obwohl nun herausgestellt werden konnte, dass sowohl der Religionsbegriff als auch das Verständnis einer religiösen Sprache einer unmittelbaren Dynamik unterliegen und folglich nur schwer abschließend definiert werden können, muss sich die Frage gestellt werden, was den Gegenstand der religiösen Sprachbildung darstellt und welche Formen der religiösen Rede den Schüler*innen sowie den Menschen im Allgemeinen zur Verfügung stehen, um über Religion und individuelle Überzeugungen sprechen zu können. Sowohl nach ALTMeyer¹²³ als auch nach MEYER-BLANCK¹²⁴ muss dabei zwischen verschiedenen Dimensionen religiöser Rede differenziert werden, denen im Folgenden näher auf den Grund gegangen werden soll.

MEYER-BLANCK unterscheidet hierbei zwischen den beiden Dimensionen der *religiösen Rede* sowie der *Rede über Religion*.¹²⁵ Das Sprechen über Religion meint dabei die Theorie der religiösen Kommunikation, in der die Menschen in distanzierter Form auf einer metatheoretischen Ebene über Religion kommunizieren. Die religiöse Rede hingegen zielt auf die religiöse Kommunikation selbst ab, in der die Individuen unmittelbar von ihren individuellen Glaubensvorstellungen und von Gott sprechen, so wie es DANZ beispielsweise, wie zuvor aufgezeigt, im dritten Moment der Selbstdarstellung verankert.¹²⁶ Entscheidend sei dabei nach MEYER-BLANCK, dass zwischen den beiden Dimensionen klar differenziert werden muss, ohne sie dabei unmittelbar voneinander zu trennen, da sie sich trotz Untergliederungen den gleichen Kern, den (christlichen) Glauben, teilen und somit trotz Differenzierung aufeinander angewiesen sind.¹²⁷

¹²² Vgl. DANZ (2018), 33.

¹²³ ALTMeyer (2021).

¹²⁴ MEYER-BLANCK, MICHAEL, Zwischen religiöser Rede und der Rede über Religion: Die Praktische Theologie als Vermittlungstheorie zwischen Theologie, Kirche und Kultur, in: EvTh 61 (2001), 414–424.

¹²⁵ Vgl. a.a.O., 414–415.

¹²⁶ Vgl. a.a.O., 415.418.424.

¹²⁷ Vgl. MEYER-BLANCK (2001), 418.

Auch ALTMeyer unterscheidet zwischen verschiedenen Dimensionen, in denen sich Religion sprachlich repräsentiert. Er unterscheidet hierbei zwischen zwei Kontrastierungen mit jeweils zwei Polen. Die erste Differenzierung liegt in der Unterscheidung von der *Sprache der Religion* und der *Sprache für Religiöses*.¹²⁸ Dadurch nimmt ALTMeyer eine Unterscheidung vor, die es ermöglicht, Religion als Lerngegenstand aus einem objektiven (aus der Perspektive auf eine Religionsgemeinschaft¹²⁹) als auch aus einem subjektiven (aus der Perspektive auf einen einzelnen Menschen¹³⁰) Blickwinkel aus zu betrachten.¹³¹ In der zweiten Differenzierung unterscheidet ALTMeyer ähnlich wie MEYER-BLANCK zwischen dem *Religiösen Sprechen* und dem *Sprechen über Religion*, wodurch sprachliche Zugänge einer Innen- als auch Außenperspektive ermöglicht werden.¹³² Insgesamt unterteilt ALTMeyer hiermit vier Ebenen der religiösen Rede: I. Die Sprache der Religion als Form der Erschließung religiöser Tradition, II. Die Sprache für Religiöses als Auseinandersetzung mit individuellen religiösen Ausdrucksformen, III. das religiöse Sprechen als persönliche Auseinandersetzung lebensrelevanter religiöser Fragen und deren Artikulierung, sowie IV. das Sprechen über Religion als „Förderung der religiösen Urteils- und Dialogfähigkeit“¹³³.

Wer die religiöse Sprachbildung im schulischen Religionsunterricht folglich konzeptionell denken möchte, muss die Differenzierung der religiösen Rede in ihren unterschiedlichen Sprachdimensionen beachten. Für eine gelingende Sprachschulung im Religionsunterricht ist es somit zentral, sich als Lehrkraft die Komplexität der unterschiedlichen Sprachdimensionen vor Augen zu führen, um die vielfältigen Ebenen und geforderten Kompetenzen der religiösen Rede, die dem religiösen Spracherwerb inne wohnen, dementsprechend fordern und fördern zu können sowie ein „Zusammenspiel von sprachlichem und fachlichem Lernen zu ermöglichen“.¹³⁴ Folglich muss bei der Sprachbildung von zumindest einem doppelten Sprachbildungsbegriff auf verschiedenen Ebenen ausgegangen

¹²⁸ Vgl. ALTMeyer (2021), 24.

¹²⁹ Vgl. ALTMeyer (2018), 194.

¹³⁰ Vgl. ebd.

¹³¹ Vgl. ALTMeyer (2021), 24.

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Ebd.

¹³⁴ Tacke (2022), 102.

werden, wenn das Ziel der religiösen Sprachbildung eine religiöse Mehrsprachigkeit in all ihren Ebenen umfassen soll.

3.4 Worin äußert sich eine religiöse Sprachfähigkeit?

Nachdem nun ein Überblick über die Verständnisse der Sprachbildung und des Religionsbegriffs sowie der religiösen Sprache gegeben wurde, sollen in diesem Kapitel die Konzepte zusammengeführt werden, um herausstellen zu können, worin sich eine religiöse Sprachfähigkeit äußert, und was folglich das Ziel der religiösen Sprachbildung im Kontext der Schule darstellt.

Führt man sich zunächst noch einmal die Fachanforderungen vor Augen, so könnte man der Annahme verfallen, mit dem Ziel der Bildungssprache und dem damit einhergehenden bildungssprachlich kompetenten Umgang fachspezifischen Vokabulars sei ein kompetenter Umgang mit der traditionell christlich-religiösen Sprache gemeint. Beschränkt man sich jedoch auf jenes Verständnis, so lässt man außer Acht, dass sich die religiöse Sprachfähigkeit weit über dieses Register hinaus den vielfältigen Dimensionen und Formen der sprachlichen Kommunikation bedient, wie es die letzten Kapitel gezeigt haben. Die religiöse Sprache kann dabei zudem, wie aufgezeigt, nicht als statisch verstanden werden, sondern unterliegt durch ihre Veränderungsdynamik einer immerwährenden Vielfalt und muss demnach weitergedacht und -entwickelt werden.¹³⁵ So haben die Definitionen der religiösen Sprache beispielhaft nachgewiesen, dass diese zwar in der traditionell christlich-religiösen Sprache fußt und damit ein Erlernen eben jener Sprache und seiner zugehörigen Fachterminologie unweigerlich für eine religiöse Sprachfähigkeit vonnöten ist, eine religiöse Sprachfähigkeit jedoch weit über die Ebene des theoretischen Redens über Religion hinausgeht.¹³⁶ Auch die von der evangelischen Kirche im Jahr 2010 formulierten Kompetenzen und dazugehörigen Bildungsstandards für den Religionsunterricht deuten implizit eine religiöse Sprachfähigkeit an, auch wenn diese hier nicht explizit als Lernziel formuliert wird. Drei Kompetenzen sollen dafür beispielhaft noch einmal aufgeführt werden:

¹³⁵ Vgl. WILLEBRAND (2019), 75.

¹³⁶ Vgl. TACKE (2022), 102.105.

- „1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer Deutungen reflektieren.
2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen. [...]
4. Über das evangelische Verständnis des Christentums Auskunft geben.“¹³⁷

Kritisch anzumerken bleibt jedoch auch hier, dass bei den formulierten Kompetenzen noch nicht die Mehrperspektivität einer religiösen Sprachfähigkeit ausreichend Berücksichtigung findet. Der Fokus liegt bei den beispielhaft aufgeführten Kompetenzen vor allem auf der Ebene der Rede über Religion und weniger auf der subjektiven Ebene der religiösen Rede.

Die Anforderungen einer religiösen Sprachbildung liegen insofern nicht nur in dem von HALBFAS¹³⁸ in den 60er Jahren geforderten klassisch-hermeneutischen Weg des „Verstehen[s] traditioneller religiöser Sprachformen“¹³⁹, sondern darin, diese in Verbindung zu der Sprachwelt der Kinder und Jugendlichen und ihren individuellen Lebenszusammenhang zu setzen.¹⁴⁰ Die Aufgabe der religiösen Sprachbildung liegt folglich in dem Eröffnen von Verbindungsmöglichkeiten der Sprachwelt der überlieferten christlich-religiösen Sprachformen und dem Sprachgebrauch der Kinder und Jugendlichen, sodass diese dazu befähigt werden, eine für sie geeignete Sprachform zu finden, mit der sie ihre Glaubensvorstellungen reflektiert, evident und verständlich sprachlich zum Ausdruck bringen können.¹⁴¹ Daraus ergibt sich, dass durch die aufgezeigte Veränderungsdynamik der religiösen Sprache und durch das Schaffen einer Korrelation von Veranschaulichung von traditionell überlieferten „Sprach- und Bildwelten“¹⁴² und Alltagssprache der Schüler*innen mit der religiösen Sprachbildung auch eine Befähigung der religiösen Sprachkritik einhergehen muss. So kann die tradierte religiöse Sprache zwar Impulse geben, um die individuelle religiöse Sprachweise gegebenenfalls zu ergänzen und zu überarbeiten, so muss sie aber nicht zuletzt auch im Hinblick auf ihre Aktualität, Verständlichkeit und Lebhaftigkeit von den Schüler*innen hinterfragt werden.¹⁴³ Die Schüler*innen müssen

¹³⁷ Kirchenamt der EKD (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (EKD Texte 111), Hannover 2010, 18.

¹³⁸ HALBFAS, HUBERTUS, Fundamentalkatechetik: Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart ²1969.

¹³⁹ WILLEBRAND (2019), 75.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Vgl. a.a.O., 75.77.

¹⁴² A.a.O., 76.

¹⁴³ Vgl. WILLEBRAND (2019), 77.

letztlich darin befähigt werden, ihren religiösen Sprachgebrauch dahingehend zu reflektieren, ob dieser sowohl der Zielsetzung, dem Inhalt als auch der Sprachweise und dem Kontext angemessen und auf Basis einer allgemeinen Verständigungsgrundlage zugänglich ist,¹⁴⁴ so wie es auch das Ziel der durchgängigen Sprachbildung formuliert. Zudem müssen die Schüler*innen dafür sensibilisiert werden, dass durch individuelle Auslegungen und Lebenszusammenhänge unterschiedliche Formen religiöser Sprache und religiöse Sprachwelten in der heutigen pluralen Gesellschaft nebeneinander existieren können und ihre Daseinsberechtigung haben. Aufgrund dieser Pluralität ist die Schulung einer Perspektivübernahme und Diskurs- sowie Urteilsbildung entscheidend, um in dem „religiös und weltanschaulich heterogenen Umfeld“¹⁴⁵ auch außerhalb des Theotops mit seinen Sprachexpert*innen auf einer gemeinsamen sprachlichen Verständigungsbasis religiös kommunizieren zu können.¹⁴⁶

In Anlehnung an die Differenzierung der Dimensionen religiöser Rede nach ALTMAYER sind darüber hinaus nach REESE-SCHNITKER drei Prinzipien sprachlicher Kompetenzen zu unterscheiden:

- I. „Verstehbarkeit von (religiöser) Sprache“¹⁴⁷,
- II. „Aktive Verwendung von (religiöser) Sprache“¹⁴⁸ und
- III. „(Religiöse) Dialog- und Verständigungsbereitschaft“¹⁴⁹.

Aus der Differenzierung hinsichtlich unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen muss geschlussfolgert werden, dass eine religiöse Sprachfähigkeit auch die Bewusstheit der Sprecher*innen darüber voraussetzt, in welcher Dimension der religiösen Rede sie sich bewegen.

Es kann festgehalten werden, dass sich eine religiöse Sprachfähigkeit nicht ausschließlich durch den kompetenten Umgang „ekklesiologische[r] und theologische[r] Sprache“¹⁵⁰ kennzeichnen lässt. Vielmehr geht es um die Befähigung einer individuellen Ausdrucksfähigkeit, mit der die eigenen (religiösen)

¹⁴⁴ Vgl. WILLEBRAND (2019), 76; vgl. GOGOLIN, INGRID, Was heißt »sprachsensibler Fachunterricht?« Stand der Diskussion, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 43.

¹⁴⁵ TACKE (2022), 105.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁴⁷ REESE-SCHNITKER, ANNEGRET, Sprache, in: KROPAČ, ULRICH / RIEGEL, ULRICH (Hgg.), Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 409.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ ALTMAYER (2018), 202.

Überzeugungen sowie das Reden über Religion in einer pluralen weltanschaulichen Gesellschaft verständlich und glaubwürdig zum Ausdruck gebracht werden können.¹⁵¹

Sowohl ALTMAYER als auch KROPAČ¹⁵² heben infolgedessen hervor, dass Kindern und Jugendlichen keinesfalls eine religiöse Sprachlosigkeit vorzuhalten sei. Ihre religiöse Sprachkompetenz sei vielmehr als ein Produkt einer individuellen „selbstsozialisatorischen“¹⁵³ Entwicklung zu verstehen, bei der sie sich auf Basis ihrer zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen einen subjektiven Sprachwortschatz aufbauen, mit welchem sie in der Lage sind, „zu Gott, über Gott und von Gott“¹⁵⁴ zu sprechen. Der Gebrauch traditionell christlich-religiöser Sprache mag dabei aus traditionell-christlicher Perspektive wünschenswert erscheinen, sollte jedoch nicht als zentrales Ziel der schulischen Sprachbildung im Religionsunterricht missverstanden werden.

3.5 Die Bedeutung und Grenzen der Sprache im Kontext religiöser Bildungsprozesse

Zum Abschluss dieses zweiten Abschnittes der Arbeit sollen noch einmal die Bedeutung und Chancen der religiösen Sprache sowie ihre Grenzen im Kontext der religiösen Bildungsprozesse in der Schule dargelegt werden.

Wie das Verständnis der durchgängigen Sprachbildung bereits aufgezeigt hat, ist es die Aufgabe des Religionsunterrichts, bei Schüler*innen einen stetigen Lernzuwachs in ihrer Sprachkompetenz zu generieren, um eine Sprachhandlungsfähigkeit der religiösen Rede mit all ihren Formen und Dimensionen der Kommunikation aufbauen zu können. Dabei konnte zunächst aufgezeigt werden, dass eine religiöse Sprachbildung nicht gesondert von den fachlichen Inhalten erfolgen kann. Der Fachunterricht ist demnach, wie es die Fachanforderungen bereits formulieren, auch als Sprachunterricht zu verstehen, der sowohl fachliche als auch sprachliche Anforderungen an die Schüler*innen stellt.¹⁵⁵

¹⁵¹ Vgl. ALTMAYER (2018), 202–203.

¹⁵² Vgl. ebd.; vgl. KROPAČ (2021), 76–77.

¹⁵³ KROPAČ (2021), 76.

¹⁵⁴ SCHULTE (2018), 7.

¹⁵⁵ Vgl. SCHULTE, ANDREA, Sprachliche Anforderungen in den Bildungszielen des Religionsunterrichts, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 79.81.

Sprachbildung fordert und fördert somit auch immer die inhaltliche Beschäftigung mit religiösen Themen.¹⁵⁶ Umgekehrt fordert und fördert die thematische Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten die Sprachbewusstheit und Sprachfähigkeit der Schüler*innen, mit der sie an die unterrichtlichen Ansprüche und Erwartungen angepasst ihr Wissen und ihre Überzeugungen sprachlich adäquat zum Ausdruck bringen müssen.¹⁵⁷ Ein sprachsensibel geplanter Unterricht sollte somit nicht nur zur Sprachbildung, sondern damit einhergehend auch zur fachlichen Bildung beitragen.

Das Gelingen eines sprachbewussten Unterrichts ist dabei jedoch an besondere Herausforderungen gebunden. Diese umfassen zum einen die Voraussetzungen, welche die Schüler*innen in den Religionsunterricht mitbringen. So konnte beispielhaft aufgezeigt werden, dass durch verschiedene Faktoren¹⁵⁸ eine sprachliche Heterogenität den Normfall und darüber hinaus auch eine Differenzkategorie mit Einfluss auf den schulischen Bildungserfolg der Schüler*innen darstellt.¹⁵⁹ Auch durch den Bedeutungsverlust des christlichen Glaubens in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist eine Vertrautheit mit der traditionell christlich-religiösen Sprache mit ihrer spezifischen Fachterminologie sowie Syntax und Semantik bei den Schüler*innen nicht mehr vorauszusetzen. Demzufolge bedarf sie einer expliziten Schulung, um ein umfassendes sprachliches Fundament schaffen zu können.¹⁶⁰ Es ist demnach eine Berücksichtigung der „entwicklungspsychologische[n] und kognitive[n] Voraussetzungen“¹⁶¹ der Schüler*innen vonnöten, um ihnen in ihrer Vielfältigkeit die an ihre Bedürfnisse bestmöglich angepasste, individuelle und differenzierte Sprachbildung zuteilwerden lassen zu können.

Zum anderen umfassen die Herausforderungen eines sprachbewussten Religionsunterrichts auch das Herausstellen der Bedeutung und der Beschaffenheit religiöser Sprache, ihre Vermittlung sowie den kompetenten Umgang mit dieser. Dabei konnte in allererster Linie herausgestellt werden, dass eine Abgrenzung

¹⁵⁶ Vgl. WILLEBRAND (2019), 81.

¹⁵⁷ Vgl. SCHULTE (2021), 79.

¹⁵⁸ Hierzu sei an dieser Stelle auf Kapitel 2.2 mit der Notwendigkeit der Sprachbildung verwiesen.

¹⁵⁹ Vgl. REESE-SCHNITKER (2021), 408.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ WILLEBRAND (2019), 78.

der religiösen Sprache sowie ihrer Fachsprache kaum möglich ist und sie in der Schule keinesfalls im Sinne einer akademischen Rede als Ziel der schulischen Sprachbildung fehlinterpretiert werden darf.¹⁶² Vielmehr wurde aufgezeigt, dass die religiöse Rede durch mehrere Dimensionen gekennzeichnet ist und demnach auch einer mehrdimensionalen Schulung bedarf. Die religiöse Sprachbildung ist daher als Doppelaufgabe mit dem Ziel einer reflektierten Mehrsprachigkeit zu verstehen, die sowohl eine Einführung in die Ebene der religiösen Sprache als auch eine Verknüpfung dieser mit der gegenwärtigen Sprach- und Lebenswelt der Schüler*innen hin zu einem eigenständigen kritisch reflektierten religiösen Sprechen bedarf.¹⁶³ Sodann könne nach TACKE ein Resonanzraum geschaffen werden, in dem sich die Kinder und Jugendlichen ihrer eigenen Perspektive bewusst werden und durch eine sprachliche Suchbewegung zu einer individuellen Sprachfähigkeit gelangen können.¹⁶⁴

Eine religiöse Sprachbildung ist somit erfolgreich, wenn die Schüler*innen darin befähigt werden, sich in einer pluralen Gesellschaft mit den unterschiedlichsten religiösen Sprachformen vertraut zu machen, ihre Sprachkompetenz darauf aufbauend stetig zu erweitern und eine für sich plausible, angemessene und authentische Möglichkeit zu generieren, in ihren weltanschaulichen Überzeugungen sowie Glaubensvorstellungen und ihrer Gottesbeziehung diskurs- und auskunftsfähig zu werden.

Wie dies gelingen kann, soll im nächsten Teil dieser Arbeit anhand der Veranschaulichung von beispielhaften methodischen Handreichungen genauer betrachtet werden.

4. Unterrichtssprache und Kommunikation religiöser Rede im Unterricht

Basierend auf den bisher gewonnenen theoretischen Erkenntnissen gilt es nun, in diesem folgenden Teil der Arbeit anhand der Ergebnisse fachdidaktische Überlegungen sowie praxisorientierte Konsequenzen und Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Vornehmlich soll es darum gehen, Wege der religiösen

¹⁶² Vgl. ALTMAYER (2021), 21.

¹⁶³ Vgl. TACKE (2022), 106; vgl. PIRNER (2018), 64.

¹⁶⁴ Vgl. TACKE (2022), 106–107.

Sprachbildung aufzuzeigen, die eine explizite Sprachschulung ermöglichen, in denen jedoch auch die Verflechtung von „Fachlichkeit und Sprachlichkeit“¹⁶⁵ Berücksichtigung findet. Dafür sollen in einem ersten Schritt die Bedeutung der verwendeten Unterrichtssprache der Lehrkräfte als auch die zu berücksichtigenden Besonderheiten und Herausforderungen in der Planung sprachsensiblen Unterrichts analysiert werden. Wie bereits aufgezeigt werden konnte, stellt schließlich ein kompetenter Umgang mit der Domäne Sprache eine zentrale Bedingung dar, da diese sowohl als Lernmittel als auch als eigenständiges Lernziel verstanden werden muss. Daraufhin sollen, die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse berücksichtigend, methodische und didaktische Möglichkeiten aufgezeigt werden, um Schüler*innen auf den Ebenen der verschiedenen Dimensionen religiöser Rede sprachfähig werden zu lassen, durch welche sowohl die tradierte christlich-religiöse Sprache manifestiert bleibt als auch Chancen einer individuellen Sprachfindung ermöglicht werden.

4.1 Die Unterrichtssprache der Lehrkraft

Neben der bereits aufgezeigten Bedeutung der religiösen Sprachfähigkeit der Kinder und Jugendlichen im schulischen Bildungsprozess soll in diesem Kapitel das Augenmerk auf den Lehrkräften und der Relevanz der von ihnen verwendeten Unterrichtssprache liegen.

Da der Unterricht sich in erster Linie durch das Kommunikationsmittel der Sprache vollzieht, stellt der „pädagogisch-didaktisch“¹⁶⁶ qualitative Umgang mit dieser eine der zentralen Kompetenzen von Lehrkräften dar und ist demnach besonders in den Blick zu nehmen.¹⁶⁷ Hierbei ist zunächst anzumerken, dass ein bewusster und achtsamer Gebrauch der Sprache sowie eine unmittelbare religiöse Sprachkompetenz der Lehrer*innen im Sinne einer Vorbildfunktion essentiell

¹⁶⁵ ALTMAYER (2021), 14.

¹⁶⁶ SCHULTE, ANDREA, Lehrerinnen und Lehrer reflektieren ihre Sprache im Religionsunterricht. Eine Annäherung, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 158.

¹⁶⁷ Vgl. ebd.

ist.¹⁶⁸ Ähnlich wie bei der Lerntheorie des Lernens am Modell nach BANDURA¹⁶⁹ können die Schüler*innen dabei anhand des Sprachgebrauchs der Lehrkraft eigene Orientierung gewinnen und daran ihre Sprachkompetenz reflektieren und ausbauen. Nach TAJMEL ist für einen sensibilisierten Sprachgebrauch der Lehrkräfte vor allem eine kritisch-reflexive Sprachbewusstheit entscheidend, um letztlich allen Schüler*innen die gleichen Chancen zur Teilhabe am Dialog im Unterricht zu ermöglichen und der Sprache als Differenzkategorie entgegenzuwirken.¹⁷⁰ Die kritisch-reflexive Sprachbewusstheit der Lehrkraft sei ferner hinsichtlich vier Ebenen zu differenzieren. Bei der ersten Ebene handelt es sich um die affektive Ebene, welche beinhaltet, dass es ein aktives Bestreben der Lehrkraft sein muss, sich mit der Sprache und einer wirksamen Sprachschulung auseinanderzusetzen zu wollen, um den Lernenden damit die bestmöglichen Chancen im Aufbau einer Sprachkompetenz zu eröffnen.¹⁷¹ Die zweite Ebene, die kognitiv-linguistische Ebene, umfasst neben Kenntnissen der Linguistik und der Soziolinguistik auch die Kenntnis um den situationsbedingt angemessenen Gebrauch von Registersprache. Zudem ist unter dieser Ebene auch ein sprachdidaktisches sowie sprachdiagnostisches Verständnis seitens der Lehrkraft zu verstehen, sodass diese die Schüler*innen begleitend unterstützen und einen unangemessenen sowie unzureichenden Sprachgebrauch diagnostizieren kann, um daraufhin die Ziele und Inhalte differenziert anpassen zu können.¹⁷² „Das kognitiv-linguistische Wissen stellt [demzufolge, Anm. A.S.] ein Repertoire für didaktische Entscheidungsprozesse dar, auf dessen Basis sprachliche Lernziele formuliert und sprachdidaktische Maßnahmen ergriffen werden.“¹⁷³ Die rechtlich-soziale Ebene wird als drittes genannt, unter welcher die Verpflichtung der Lehrkräfte verstanden wird, allen Schüler*innen unabhängig ihrer Voraussetzungen

¹⁶⁸ Vgl. HENSCHEL, DORINA, Lehrerinnen und Lehrer reflektieren ihre Sprache im Religionsunterricht. Ergebnisse einer Masterarbeit, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 166.

¹⁶⁹ Vgl. BANDURA, ALBERT, Lernen am Modell. Ansätze einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976.

¹⁷⁰ Vgl. TAJMEL, TANJA, Wie plane ich Unterricht sprachsensibel und sprachbewusst?, in: ALTMEYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 153–154.

¹⁷¹ Vgl. a.a.O., 154.

¹⁷² Vgl. ebd.

¹⁷³ Ebd.

eine diskriminierungsfreie Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen.¹⁷⁴ Die letzte Ebene stellt die hegemoniale Machtebene dar, die eine Reflexion darüber fordert, dass Sprache auch selektierend und exkludierend wirken kann, sofern ihr Gebrauch nicht kritisch hinterfragt wird.¹⁷⁵

Damit Lehrkräfte ihre Sprache gewinnbringend im Unterricht einsetzen können, gilt es neben den bereits aufgeführten Aspekten jedoch noch weitere zu beachten. Beginnend bei der Berücksichtigung der Verzahnung von Fachlichkeit und Sprachlichkeit sind sich als Lehrkraft zunächst sowohl die besonderen sprachlichen Herausforderungen des zu vermittelnden Inhalts als auch die Besonderheiten und Schwierigkeiten der Fachsprache vor Augen zu führen.¹⁷⁶ Dies setzt ein „metasprachliches Wissen“¹⁷⁷ seitens der Lehrkräfte voraus, für welche die Lehrkräfte wiederum hinreichend qualifiziert sein müssen. Im Weiteren gilt es dann, sich sowohl die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen als Adressat*innen des Unterrichts als auch die sprachliche Gestaltung der Unterrichtssprache im Sinne einer kognitiv aktivierenden, verständlichen und motivierenden Form der Unterrichtsarbeit zu vergegenwärtigen.¹⁷⁸ Die aufgeführten Aspekte stellen drei unverzichtbar zu berücksichtigende Aspekte in der Unterrichtsplanung und Durchführung für die Unterrichtssprache der Lehrenden dar, um letztlich Inhalt und Sprache für die Schüler*innen fruchtbar machen zu können. So erhalten diese die Möglichkeit, ihren religiösen beziehungsweise weltanschaulichen Sprachgebrauch und Wortschatz weiter auszubauen.¹⁷⁹

Das Bestreben der Lehrkräfte sollte somit in einer reflektierten und für die Besonderheiten der religiösen Sprache sensibilisierten Unterrichtssprache sowie einem Bewusstsein der eigenen Sprachkompetenz liegen, um nicht zuletzt auch den „ethische[n] Kategorien des Lehrer[*innen, Anm. A.S.]handelns wie Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und Authentizität“¹⁸⁰ sowie Transparenz gerecht zu

¹⁷⁴ Vgl. TAJMEL (2021), 154.

¹⁷⁵ Für eine detailliertere Darstellung der Ebenen einer kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit sei ergänzend auf TAJMEL, TANJA, Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis, Wiesbaden 2017 verwiesen.

¹⁷⁶ Vgl. ALTMEYER (2021), 28; vgl. REESE-SCHNITKER (2021), 410.

¹⁷⁷ TAJMEL (2021), 153.

¹⁷⁸ Vgl. REESE-SCHNITKER (2021), 410; vgl. PIRNER (2018), 59.

¹⁷⁹ Vgl. HENSCHER (2018), 166.

¹⁸⁰ SCHULTE (2018), 158.

werden und damit den Schüler*innen eine optimale Unterstützung zuteilwerden lassen zu können. Dies erfordert allerdings eine besondere Professionalisierung der Religionslehrer*innen in ihrer Sprachkompetenz,¹⁸¹ welche, wie der Einleitung und den Ergebnissen der Masterarbeit von HENSCHEL¹⁸² zu entnehmen ist, jedoch zumeist nicht hinreichend gegeben ist und deshalb als Zielsetzung und Querschnittaufgabe in der Lehrer*innenausbildung stärker zu manifestieren wäre.

4.2 Planung sprachsensiblen Unterrichts

Da dem Gelingen eines sprachbildenden Religionsunterrichts immer eine sprachensible Unterrichtsgestaltung vorausgehen muss, sollen die in dem Kapitel zuvor bereits angedeuteten Aspekte für die Planung eines sprachsensiblen Unterrichts an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen, konkretisiert und ergänzt werden. Diese sind hierbei als zentrale, jedoch nicht ausschließliche Aspekte für eine sprachbewusste Unterrichtsplanung zu verstehen. Zu nennen wären hier nach MICHALAK et al. beispielsweise auch die „Transparenz der Anforderungen“¹⁸³, die gezielte „Wortschatzarbeit im fachlichen Kontext“¹⁸⁴, das Schaffen von „Anlässe[n] zum sprachlichen Handeln durch Methodenvielfalt“¹⁸⁵, als auch die bereits aufgezeigte angemessene Lehrer*innensprache.¹⁸⁶ Darüber hinaus sei auch auf die Übereinstimmungen der Merkmale guten Unterrichts nach MEYER¹⁸⁷ und denen des sprachsensiblen Unterrichts verwiesen, wie beispielsweise die klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens oder das Schaffen eines lernförderlichen Klimas, die individuelle Förderung und das Erreichen einer

¹⁸¹ Vgl. SCHULTE (2018), 159.

¹⁸² In ihrer Ausarbeitung konnte HENSCHEL exemplarisch herausstellen, dass anzunehmen ist, dass eine Reflexion der verwendeten Unterrichtssprache der Lehrkräfte weder in ihrer Vor- noch Nachbereitung Platz und demnach auch kaum Beachtung im Unterrichtsgeschehen zu finden scheint. Dementsprechend liegt es HENSCHEL zufolge nahe, dass eine Qualifizierung und Förderung der Sprachkompetenz der Lehrkräfte förderlich als auch aus Sicht der Lehrkräfte wünschenswert für eine gelinge Kommunikation im Unterricht ist. – Vgl. HENSCHEL (2018), 168–169.

¹⁸³ MICHALAK, MAGDALENA et al., Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Tübingen 2015, 137.

¹⁸⁴ A.a.O., 144.

¹⁸⁵ A.a.O., 150.

¹⁸⁶ Vgl. a.a.O., 155–157.

¹⁸⁷ Vgl. MEYER, HILBERT, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2005.

maximalen aktiven Lernzeit.¹⁸⁸

Die Vergegenwärtigung und Berücksichtigung der unterschiedlichen heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen stellt dabei einen zentralen Aspekt dar. So müssen sich zunächst die Lehrenden deutlich ins Bewusstsein rufen, dass Schüler*innen sich in ihren „Sprachhandlungsfähigkeiten“¹⁸⁹ aufgrund verschiedener Bedingungen unterscheiden können, weshalb der Heterogenitätsbegriff hier in seinem vollen Umfang und, wie GRÜMME¹⁹⁰ es fordert, als aufgeklärter Heterogenitätsbegriff zu verstehen ist, um sich der Differenzen zunächst bewusst werden zu können.¹⁹¹ Daraus wiederum muss die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine wirksame Sprachbildung am Subjekt und seinen individuellen „Sprachhandlungsmöglichkeiten“¹⁹² ansetzen muss, um so allen Schüler*innen eine bestmögliche Hilfe in ihrer sprachlichen Suchbewegung und Ausbildung zuteilwerden zu lassen und der Sprache als Differenzkategorie effektiv entgegenwirken zu können.¹⁹³

Als weiterer wesentlicher Aspekt in der Planung sprachsensiblen Unterrichts, konnte die enge Verzahnung von Fachlichkeit und Sprachlichkeit aufgeführt werden. Neben der Bewusstwerdung um die sprachlichen Besonderheiten und Herausforderungen die der zu vermittelnde Unterrichtsgegenstand, die Unterrichtsformen als auch die Materialien in sich bergen,¹⁹⁴ ist es essentiell, diese in der Unterrichtsvorbereitung dahingehend zu hinterfragen, ob und welche Relevanz sie in der Lebenswelt der Schüler*innen haben und wie sie dementsprechend fruchtbar gemacht werden können.¹⁹⁵ Dabei ist sich auch vor Augen zu führen, dass fachliche Kompetenzerwartungen erst durch Sprache und die damit einhergehenden Spracherwartungen an die Schüler*innen operationalisiert werden.¹⁹⁶ Neben den in Kapitel 3.4 exemplarisch aufgezeigten Kompetenzen des Orientierungsrahmens der Evangelischen Kirche in Deutschland sind hierbei auch die prozessbezogenen Kompetenzen der Fachanforderungen anzuführen,

¹⁸⁸ Vgl. MICHALAK et al. (2015), 135.

¹⁸⁹ TAJMEL (2021), 152.

¹⁹⁰ Vgl. GRÜMME, BERNHARD, Aufgeklärte Heterogenität. Auf dem Weg zu einer neuen Denkform in der Religionspädagogik, in: ZPT 70, Heft 4 (2018), 409–423.

¹⁹¹ Dies wurde bereits beispielhaft in Kapitel 2.2 aufgezeigt.

¹⁹² TAJMEL (2021), 152.

¹⁹³ Vgl. TACKE (2022), 106.

¹⁹⁴ Vgl. ALTMeyer (2021), 15.

¹⁹⁵ Vgl. Kirchenamt der EKD, 2010, 14.

¹⁹⁶ Vgl. TAJMEL (2021), 152.

die durch ihre spezifischen Sprachhandlungsaufforderungen gezielte Sprachhandlungsfähigkeiten fordern und fördern sollen. Beispielhaft wären hier zu nennen: Das Wahrnehmen und Beschreiben, Verstehen und Deuten, begründete Urteilen, argumentierende Teilnehmen und das reflektierende Verwenden.¹⁹⁷ Es sind sich bei der Planung eines sprachsensiblen Unterrichts demnach auch die sprachlichen Erwartungen, die von den Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten erzielt werden sollen, klar und transparent zu machen und in Hinblick auf das intendierte Ziel abzugleichen.

Zuletzt wurde in dem vorherigen Kapitel für einen gelingenden sprachsensiblen Unterricht das Ziel einer kognitiv aktivierenden und motivierenden Unterrichtsarbeit aufgeführt. Sowohl die Methode der indirekten Instruktion¹⁹⁸ als auch der Ansatz des Konstruktivismus¹⁹⁹ können hierfür beispielhaft herangezogen werden. Sie eignen sich schließlich beide in besonderer Weise, da sie das Ziel einer selbstständigen Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Fachinhalt und der religiösen Sprache anstreben und dabei vielfältige und individuelle Anlässe sowie Möglichkeiten in der sprachlichen Suchbewegung bieten können.²⁰⁰ Durch das eigenständige Erschließen der Inhalte können die Schüler*innen ihre Erfahrungen einbringen, spielerisch ergänzen und werden dabei zugleich in einer Verknüpfung und der aktiven Auseinandersetzung von Alltags- und Fachsprache geschult und können dabei individuell ihren religiösen beziehungsweise weltanschaulichen Sprachhabitus erweitern.

Die Bedeutsamkeit der sprachsensiblen Unterrichtsplanung liegt folglich darin, den Unterricht so zu gestalten, dass *alle* Schüler*innen unabhängig ihres Sprachhabitus darin unterstützt und befähigt werden, am Unterrichtsgeschehen teilhaben und ihre Sprachfähigkeit kontinuierlich ausbauen zu können. Dies setzt eine ritualisierte Sprachreflexion der Lehrkraft voraus, welche sich sowohl ihrer

¹⁹⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen, 17–18.

¹⁹⁸ Für eine genauere Darstellung der indirekten Rede im Religionsunterricht sei an dieser Stelle, aufgrund der Begrenztheit dieser Arbeit, lediglich auf den Artikel von MANFRED LÜDERS verwiesen: LÜDERS, MANFRED, Unterrichtssprache und indirekt instruierendes Lehrerverhalten, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 137–156.

¹⁹⁹ Vergleiche für ein ausführliches Verständnis des Konstruktivismus die Auslegung bei GOGOLIN (2021), 46–49.

²⁰⁰ Vgl. SCHULTE (2018), 16.

eigenen Sprachkompetenz als auch die der Schüler*innen stetig bewusst sein muss. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte für eine sprachensible Unterrichtsplanung die Voraussetzungen, welche die Schüler*innen in sprachlicher Hinsicht mitbringen, und die Erwartungen in Relation zueinander setzen, um dann das fachliche und sprachliche Lernen aufeinander abstimmen zu können.

4.3 Didaktische und methodische Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Sprachbildung

In den folgenden Kapiteln sollen nun auf den bisher gewonnenen Erkenntnissen praxisorientierte methodische Handlungsmöglichkeiten für eine gelingende religiöse Sprachbildung aufgezeigt werden. Dabei soll neben der fachübergreifend anwendbaren Methode des Scaffoldings auch auf vier Lernwege nach ALTMAYER explizit für den Religionsunterricht eingegangen werden, durch welche er versucht den unterschiedlichen aufgezeigten Dimensionen religiöser Rede in der Sprachbildung gerecht zu werden.

4.3.1 Scaffolding als fachübergreifendes Konzept der Sprachbildung

Das Scaffolding stellt einen fachübergreifenden methodischen Ansatz aus der Fremdsprachendidaktik dar, durch welchen Schüler*innen bei benötigter sprachlicher Hilfestellungen ein Lerngerüst basierend auf ihren individuellen Sprachhandlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Unterrichtsaufgaben erhalten sollen.²⁰¹ Da auch die traditionell christlich-religiöse Sprachwelt mit ihrer spezifischen Terminologie und metaphorischen sowie bildlichen Sprache in der Sprachwelt der Kinder und Jugendlichen nicht vorausgesetzt und, wie Kapitel 3.2 beispielhaft aufgezeigt hat, auch zunehmend als Fremdsprache angesehen werden kann, kann das Scaffolding in besonderer Weise im Religionsunterricht Anwendung finden.

Beim Scaffolding können den Schüler*innen „kognitiv-sprachliche Hilfen“²⁰² auf verschiedenen Ebenen bereitgestellt werden, welche wiederum bei

²⁰¹ Vgl. TACKE (2022), 104.

²⁰² GREEN, JENS-PETER, Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Diskursfähigkeit, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 169.

zunehmender Selbstständigkeit und sprachlicher Handlungsfähigkeit auch wieder schrittweise abgebaut werden müssen.²⁰³ Für einen gelingenden Umgang mit dem Scaffolding ist demnach zunächst eine genaue Kenntnis der Lehrkräfte in Bezug auf die Sprachkompetenz und deren Entwicklung der Schüler*innen vonnöten, um die Unterstützungen entsprechend an den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden auszurichten und im weiteren Verlauf stetig anzupassen.²⁰⁴

Das Scaffolding muss dabei hinsichtlich der Ebenen des Makro-Scaffoldings und des Mikro-Scaffoldings differenziert werden.²⁰⁵ Die Makro-Ebene umfasst nochmals vier Aspekte die es vor allem in der Planung von Unterrichtseinheiten zu berücksichtigen gilt. Zunächst wäre hierbei die Bedarfsanalyse zu nennen, bei der im Sinne einer Soll-Analyse ermittelt werden muss, vor welche sprachlichen Herausforderungen aus fachlicher Sicht die Schüler*innen mit dem Unterrichtsgegenstand gestellt werden und worin die intendierten Erwartungen seitens der Lehrkraft an die Schüler*innen liegen.²⁰⁶ Bei dem zweiten Aspekt handelt es sich um die Lernstandserfassung der Schüler*innen, also um eine Ist-Analyse, in der die Sprachfähigkeit der Schüler*innen analysiert und in Relation zu der Bedarfsanalyse gesetzt werden muss.²⁰⁷ Unter dem Soll-Ist-Vergleich können zuletzt die Lernzielformulierung und die Unterrichtsplanung gefasst werden. Bei diesen beiden Aspekten geht es um Planung von sprachlichen Lernangeboten auf Grundlage der Bedarfsanalyse und der Lernstandserfassung und gegebenenfalls um die Bereitstellung von Hilfestellungen bei festgestellten Diskrepanzen im Soll-Ist-Vergleich.²⁰⁸ Bei diesen Hilfestellungen kann es sich beispielsweise um Glossare, Verständnishilfen, Info-Kästen oder Methodenhinweise handeln.²⁰⁹

Bei dem Mikro-Scaffolding handelt es sich um die Unterrichtsinteraktion zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen. Dabei kann durch die Lehrkraft bei Bedarf gegebenenfalls den Schüler*innen eine sprachliche Unterstützung

²⁰³ Vgl. GREEN (2021), 169.

²⁰⁴ Vgl. ebd.

²⁰⁵ Vgl. BEESE, MELANIE et al., Sprachbildung in allen Fächern, München 2014, 34–43.

²⁰⁶ Vgl. a.a.O., 34–35.

²⁰⁷ Vgl. a.a.O., 35.

²⁰⁸ Vgl. a.a.O., 35–36.

²⁰⁹ Vgl. TACKE (2022), 104; vgl. GREEN (2021), 178.

zuteilwerden, sodass diese ihre Sprachhandlungen an die fachsprachlichen Erwartungen anpassen und dabei ihre eigene Sprachkompetenz ausbauen können. Somit handelt es sich bei der Mikroebene um die auf der Makroebene theoretisch erarbeitete, praktische Umsetzung.²¹⁰

Die Vorteile des Scaffoldings liegen folglich neben der individuellen Hilfestellung im kumulativen Sprachaufbau darin, dass sowohl vielfältige und differenzierte Anlässe zur Sprachproduktion, als auch die Sensibilisierung für die Registerbewusstheit und der Ausbau des Sprachhabitus im Mündlichen wie Schriftlichen geschaffen werden kann,²¹¹ so wie es auch ein kompetenter Umgang der Bildungssprache intendiert. Die Schwierigkeiten des Scaffoldings liegen allerdings darin, dass eine erfolgreiche Umsetzung nur bei detaillierter und individuell an die einzelnen Schüler*innen angepasster Vorbereitung gelingen kann, welche wiederum mit einem hohen Zeitaufwand für die Lehrkraft verbunden ist. Darüber hinaus darf die Sprachbildung im Religionsunterricht, auch wenn der Religionsunterricht vermeintlich zunehmend die Stellung eines Fremdsprachenunterrichts einnimmt, nicht auf Basis des Scaffoldings als solcher fehlinterpretiert werden! Beim Scaffolding können Schüler*innen durch Hilfestellungen zwar den religiös-weltanschaulichen Sprachhabitus erweitern, aber die Sprachbildung darf nicht bei dem alleinigen Erlernen neuer Begrifflichkeiten aufhören, sondern muss die in der Arbeit aufgezeigte Mehrdimensionalität einer Sprachfähigkeit im Blick behalten und kann dementsprechend nicht einzig auf dem Scaffolding fußen.

4.3.2 Lernwege der Sprachbildung im Religionsunterricht

In dem folgenden Kapitel sollen abschließend die vier Lernwege nach ALTMAYER aufgeführt werden, anhand derer ALTMAYER die praktische Umsetzung der religiösen Sprachbildung explizit für den Religionsunterricht veranschaulicht und womit er versucht, den unterschiedlichen aufgezeigten Dimensionen religiöser Rede in der Sprachbildung gerecht zu werden. Auch die von ALTMAYER in diesem Zusammenhang formulierten Kompetenzerwartungen in

²¹⁰ Für eine konkrete, beispielhafte Umsetzung des Scaffoldings im Religionsunterricht sei an dieser Stelle auf den Artikel von JENS-PETER GREEN verwiesen: Vgl. Green (2021).

²¹¹ Vgl. BEESE et al. (2014), 36–39; 43.

Bezug auf den jeweiligen Lernweg sollen dabei wiedergegeben werden. Als einen der vier Lernwege führt ALTMAYER dabei den performativen Weg an, welcher zwischen der Innenperspektive der Dimension des religiösen Sprechens und der objektiven Ebene der Dimension der Sprache der Religion zu verorten ist.²¹² Bei diesem Lernweg geht es in erster Linie darum, dass die Kinder und Jugendlichen Religion individuell erleben können.²¹³ Ausgehend von der Annahme, dass eine neue Sprache am besten durch ihre Verwendung erlernt werden kann, sollen die Schüler*innen im Sinne des performativen Wegs die religiöse Sprache wahrnehmen und sich ihrer mittels Spracharrangements bedienen sowie ausdrücken zu lernen. Dabei wird neben dem Ziel des Wahrnehmens und Erlernens der religiösen Sprache auch intendiert, dass die Schüler*innen die verwendete Sprache in Hinblick auf ihren individuellen religiös-weltanschaulichen Sprachhabitus reflektieren und gegebenenfalls erweitern können.²¹⁴ Die dem Lernweg zugrundeliegende Kompetenzerwartung lautet nach ALTMAYER somit wie folgt: „Elemente der eigenen Religiosität durch Einstieg in das religiöse Sprachspiel entdecken und ausdrücken können.“²¹⁵ Methodische Beispiele stellen beim performativen Ansatz das Sprechen eines Gebets mit anschließender Reflexion dessen oder die Thematisierung biblischer Texte in Rollenspielen dar.²¹⁶ Das Rollenspiel eignet sich hierbei in besonderer Weise, da je nach gewählter Form (freies oder gebundenes Rollenspiel) die Schüler*innen sich teils vorgegebene Sprache zu eigen machen oder sich auf gänzlich freie Sprachsuche begeben und diese nutzen können. Dabei können sie sich ihrer verwendeten Sprache, der interaktiven Kommunikation sowie ihrer Eindrücke und Emotionen im Rollenspiel bewusst und dafür sensibilisiert werden.²¹⁷ Zu berücksichtigen bleibt beim Vorgehen nach dem performativen Weg, dass beim Eintauchen in die tradierte christlich-religiöse Sprache der Religionsunterricht nicht, wie bereits in der Einleitung erwähnt, zu einer missionarischen Unterweisung führen darf. Die Distanz zwischen der Sprachwelt der Schüler*innen und der

²¹² Vgl. ALTMAYER (2018), 200.

²¹³ Vgl. ALTMAYER (2021), 25.

²¹⁴ Vgl. ALTMAYER (2018), 199.

²¹⁵ A.a.O., 200.

²¹⁶ Vgl. ALTMAYER, STEFAN, Sprache im Religionsunterricht, in: MICHALAK, MAGDALENA (Hg.), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen, Baltmannsweiler 2014, 167.

²¹⁷ Vgl. SCHOLZ, LOTHAR, Methoden-Kiste (Thema im Unterricht / Extra), Bonn 2020, 36.

traditionell christliche-religiösen Sprache soll zwar aufgebrochen werden, jedoch ohne den Gebrauch der traditionell-christlichen Sprache den Schüler*innen dabei aufzuzwingen.²¹⁸

Der zweite Lernweg, der kommunikationsorientierte Weg, ist zwischen der Innenperspektive des religiösen Sprechens und der subjektiven Ebene der Sprache für Religiöses einzuordnen.²¹⁹ Dem kommunikationsorientierten Lernweg liegt die Intention zugrunde, dass die Schüler*innen Sprache vor dem Hintergrund religiöser Fragestellungen entdecken und durch sie in Kommunikation treten. Der Fokus ist dabei von einem Verstehen der tradierten Sprache zu einem Gebrauch und einem Erwerb der religiösen Sprache hin verschoben.²²⁰ Die Aufgabe der Kinder und Jugendlichen ist es, religiös-weltanschauliche Sprachmuster individuell nutzen und auf ihren Mehrwert hin für die persönliche Sprachfähigkeit zu reflektieren.²²¹ Nach ALTMAYER liegt die Kompetenzerwartung des kommunikationsorientierten Ansatzes folglich darin, „angesichts relevanter religiöser Fragen kommunizieren [zu] können.“²²² Das Theologisieren kann hierbei exemplarisch als methodisches Vorgehen herangezogen werden. Beim Theologisieren wird den Kindern und Jugendlichen ein Kommunikationsrahmen geschaffen, in welchem sie eigenständig über theologische Fragen ins Gespräch kommen können.²²³ Es wird ihnen damit ermöglicht, durch das theologische Gespräch über zentrale Glaubensfragen in einen Dialog zu treten, dabei unterschiedliche Sichtweisen zu entdecken sowie sich der eigenen Haltung zu vergewissern und diese gegebenenfalls weiterzuentwickeln als auch sprachlich formulieren und artikulieren zu können.²²⁴ Ein entscheidender Vorteil des Theologisierens, der jedoch auch einer besonderen Berücksichtigung in der Unterrichtsplanung und dem intendierten Lernziel bedarf, ist hierbei, dass es „durch eine

²¹⁸ Vgl. ALTMAYER (2014), 168.

²¹⁹ Vgl. ALTMAYER (2018), 200.

²²⁰ Vgl. ebd.

²²¹ Vgl. ALTMAYER (2021), 26.

²²² ALTMAYER (2018), 200.

²²³ Vgl. KALLOCH, CHRISTINA, *Kindertheologie – Kinderphilosophie*, in: BÜTTNER, GERHARD et al. (Hgg.), *Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart / München 2014, 15.

²²⁴ Vgl. KNAPP, DAMARIS, *Liturgische Elemente und Theologisieren mit Kindern*, in: BÜTTNER, GERHARD et al. (Hgg.), *Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart / München 2014, 38.

prinzipielle Offenheit gekennzeichnet“²²⁵ ist. Folglich ist dem theologischen Gespräch zumeist kein festgelegtes Ergebnis vorgeschrieben, sodass die Kinder und Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand zu unterschiedlichen Verständnissen und Ansichten gelangen können.²²⁶ Kritisch zu bedenken bleibt jedoch, dass den „Sprachformen der Religion [...] vor allem eine dienende Funktion“²²⁷ zugrunde liegt. Das Lernziel liegt im Kern demnach nicht in erster Linie in der Übernahme tradierter religiöser Sprache in das eigene Sprachrepertoire; vielmehr sind die religiösen Fragestellungen als Impulse in einer sprachlichen Suchbewegung zu verstehen, in der die Kinder und Jugendlichen in einen Diskurs treten können und sich ein individuell religiös-weltanschauliches Sprechen aneignen sowie lernen, dieses zu reflektieren. Darüber hinaus birgt der Ansatz die Problematik, die sprachlichen Anforderungen religiöser Tradition und die Sprachkompetenz der Schüler*innen in Einklang zu bringen. Zudem muss bei dem Ansatz bedacht werden, was sich exemplarisch an der Methode des Theologisierens aufzeigen ließ: Es geht in erster Linie um eine Kommunikation und Reflexion von Glaubensfragen und weniger um das Erschließen von Wissensfragen. Es kann demnach vorab kein eindeutiges Unterrichtsergebnis festgelegt werden, da der Ansatz von einer Offenheit des Diskurses der Teilnehmenden geprägt ist.²²⁸

Bei dem dritten Lernweg handelt es sich nach ALTMEYER um den diskursorientierten Weg. Dieser ist zwischen der Außenperspektive des Sprechens über Religion und der subjektiven Ebene der Sprache für Religiöses zu verorten.²²⁹ Dem Ansatz liegt dabei das Interesse zugrunde, dass die Schüler*innen sich eine persönliche Position in Bezug auf religiöse Phänomene aneignen und diese im öffentlichen Diskurs auskunftsfähig vertreten können sollen.²³⁰ Dabei sei es zentral, dass die Schüler*innen neben ihrer subjektiven Position auch andere Perspektiven und Standpunkte wahrnehmen und reflektieren, um die religiöse Urteilsfähigkeit auszubilden und die eigene Haltung in der Kommunikation

²²⁵ KRAFT, FRIEDHELM, Theologisieren mit Kindern und Kompetenzerwerb, in: BÜTTNER, GERHARD et al. (Hgg.), Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart / München 2014, 27.

²²⁶ Vgl. a.a.O., 28.

²²⁷ ALTMEYER (2018), 200.

²²⁸ Vgl. KRAFT (2014), 28.

²²⁹ Vgl. ALTMEYER (2018), 200.

²³⁰ Vgl. a.a.O., 201.

vertreten zu können. Folglich geht es bei dem Ansatz darum, dass die Kinder und Jugendlichen, basierend auf einem allgemeinen Verständnis religiöser Zeugnisse und religiösen Vokabulars, Orientierung gewinnen und in ihrer Kommunikations- und Diskurskompetenz geschult werden.²³¹ Die Kompetenzerwartung lautet demnach: „Geltungsansprüche religiösen Sprechens erkennen, benennen und bewerten können.“²³² Als methodische Formen der Umsetzung eignen sich bei dem diskursorientierten Ansatz jegliche Varianten, in denen die Schüler*innen in Kommunikation treten und miteinander diskutieren können. Beispielfähig ließe sich hier die Debatte oder Diskussion zu Themen wie der Sterbehilfe oder der Abtreibung anführen.²³³ Die Vorteile dieser Methoden liegen vor allem darin, dass unterschiedliche Positionierungen der Kinder und Jugendlichen zugelassen, die Schüler*innen jedoch zugleich dazu aufgefordert sind, sich aktiv in die Perspektiven anderer hineinzusetzen und damit ihre eigene Position kritisch zu reflektieren, Vor- und Nachteile zu erkennen und die eigenen Interessen im Diskurs angemessen²³⁴ verbalisieren und vertreten zu können.²³⁵ Zu beachten bleibt bei dem diskursorientierten Weg, dass der Fokus auf der Dimension der Sprache über Religion liegt. Die Schüler*innen beschäftigen sich folglich zwar mit zentralen religiös-weltanschaulichen Fragestellungen und können dabei pluralistische Anschauungen erfahren, so werden sie jedoch weniger mit der Sprache der Religion und einer subjektiven Auseinandersetzung damit konfrontiert.²³⁶

Bei dem letzten Lernweg handelt es sich schließlich um den hermeneutischen Ansatz, bei dem das Interesse zugrunde liegt, den Schüler*innen religiöse Inhalte sowie die damit verbundene tradierte Sprachwelt der Religion und die Sprache des Theotops zugänglich und verständlich darzulegen, sodass die Schüler*innen sich deren Verständnisse erschließen können.²³⁷ Der klassisch-hermeneutische Lernweg ist dabei zwischen der Außenperspektive des Sprechens über

²³¹ Vgl. ALTMAYER (2014), 168.

²³² ALTMAYER (2018), 201.

²³³ Vgl. ALTMAYER (2014), 168–169.

²³⁴ Unter der angemessenen Teilnahme am Diskurs wird ein die Regeln der Diskussion einhaltendes und auch unterschiedliche Positionen akzeptierendes Verhalten verstanden. Durch die Methoden werden somit nicht nur fachliche und sprachliche Kompetenzen der Schüler*innen sondern auch die Sozialkompetenz geschult.

²³⁵ Vgl. SCHOLZ (2020), 30.

²³⁶ Vgl. ALTMAYER (2014), 169.

²³⁷ Vgl. a.a.O., 164.

Religion und der objektiven Ebene der Sprache der Religion zu verorten.²³⁸ Die zentrale Kompetenzerwartung lautet nach ALTMeyer demzufolge: „Traditionelle Formen religiöser Sprache verstehen können.“²³⁹ Der hermeneutische Weg kann somit im Sinne der Propädeutik als Einführung in die tradierte Sprachwelt der Religion und als Verbindungsstelle jener mit der Sprachwelt der Schüler*innen verstanden werden.²⁴⁰ Als methodische Umsetzung²⁴¹ lässt sich beispielsweise das Mind-Mapping heranziehen, da es sich in besonderer Weise eignet, in einem ersten Schritt Assoziationen aus der Perspektive der Schüler*innen zu religiösen Begriffen oder Symbolen zu sammeln und diese anschließend mit der Bedeutung aus der Sprachwelt der Religion in Verbindung zu bringen. Damit wird den Schüler*innen zunächst die Möglichkeit eingeräumt, die religiöse Sprachwelt eigenständig zu entdecken und bereits vorhandene Verständnisse vor dem Hintergrund religiöser Auslegungen zu erweitern. Kritisch zu betrachten bleibt bei dem Ansatz jedoch, dass ein Verstehen von Sprache erst fruchtbar wird, wenn diese für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen an Bedeutung gewinnt. Infolgedessen muss bei den neu gewonnenen Verständnissen traditionell christlich-religiöser Sprachmuster auch die diesen zugrunde liegende Relevanz im Leben der Kinder und Jugendlichen deutlich aufgezeigt werden, sodass der hermeneutische Ansatz nicht als vergebliches Lernen von Termini missverstanden wird. Darüber hinaus werden an die Schüler*innen durch die Fremdheit und die spezifische Beschaffenheit religiöser Begriffe und Texte hohe und herausfordernde Ansprüche gestellt, die es zu überwinden gilt, ohne dabei deren Bedeutung zu verfälschen.²⁴²

Die aufgeführten sprachdidaktischen Ansätze konnten nochmals deutlich aufzeigen, dass eine religiöse Sprachfähigkeit mehrdimensional zu verstehen ist und eine religiöse Sprachbildung dementsprechend mehrperspektivisch ausgelegt

²³⁸ Vgl. ALTMeyer (2018), 200.

²³⁹ A.a.O., 164.

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Eine ausführlich ausgearbeitete Umsetzung des hermeneutischen Lernwegs im Religionsunterricht kann den Unterrichtswerken von HALBFAS entnommen werden, in welchen dieser eine religiöse Sprachschulung für die Primar- und Sekundarstufe entworfen hat. Aufgrund der Beschränkung dieser Arbeit sei an dieser Stelle jedoch lediglich auf die Ausführungen von HALBFAS verwiesen: Vgl. HALBFAS, HUBERTUS, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Primarschulen, Düsseldorf 1983ff.; vgl. HALBFAS, HUBERTUS, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Sekundarschulen, Düsseldorf 1989ff.

²⁴² Vgl. ALTMeyer (2014), 165.

werden muss, weshalb ALTMAYER berechtigterweise für einen multiperspektivischen Ansatz plädiert.²⁴³ Darüber hinaus konnte durch die Darstellung der Ansätze die enge Interdependenz von fachlichem und sprachlichem Lernen dargelegt werden, da jeder Lernweg und dessen methodische Umsetzung an das jeweilig intendierte Lernziel, das Thema und die Lerngruppe gebunden ist.²⁴⁴ Daraus lässt sich schließen, dass jeder Ansatz trotz möglicher kritisierbarer Aspekte seine Daseinsberechtigung hat und die Ansätze als gleichwertig und sich ergänzend zu verstehen sind, da dadurch unterschiedliche Formen der Sprachfähigkeit geschult werden können und sollen.

5. Fazit

Zum Abschluss sollen die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit im Hinblick auf die eingangs formulierte Forschungsfrage resümiert und ein Ausblick auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen für mögliche bildungspolitische Handlungsaufforderungen gegeben werden.

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Sprachbildung verbunden mit der Ausbildung einer (religiösen) Sprachfähigkeit als eigenständiger Lerngegenstand und auch als zentrales bildungspolitisches Ziel wahrgenommen und verstanden werden und infolgedessen über die gesamte Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen hinweg aktiv ausgebildet werden muss. Im Kontext der Bedeutung der Sprachbildung als Qualifizierung der Schüler*innen in ihrer Sprachfähigkeit und dem damit intendierten Ziel des Ausgleichs der Sprache als Differenzkategorie, um die Schüler*innen in ihren Bildungs- und Erfolgchancen zu unterstützen, muss dementsprechend eine stärkere Etablierung und Diversifizierung der gezielten Sprachbildung im (Religions-)Unterricht stattfinden. Dies bedeutet für den Religionsunterricht, dass eine transparente, bewusste und sprachensible Schulung der Mehrdimensionalität religiöser Sprache sowie der religiösen Sprachfähigkeit vonnöten ist, um ein Bewusstsein für die religiöse Sprache sowie die verschiedenen Dimensionen zu schaffen, da damit auch, wie die Arbeit aufzeigen konnte, unterschiedliche (bildungs-)sprachliche Erwartungen

²⁴³ Vgl. ALTMAYER (2014), 165.

²⁴⁴ Vgl. a.a.O., 169.

einhergehen beziehungsweise einhergehen müssen.

Damit dies gelingen kann, gilt es zunächst, dem Defizit in der Qualifizierung angehender Lehrkräfte in ihrer Kompetenz der Sprachschulung Rechnung zu tragen. Wie in der Einleitung bereits aufgeführt, sind Lehrkräfte in diesem Fachbereich nur geringfügig ausgebildet, weshalb für eine gelingende Sprachbildung der Kinder und Jugendlichen die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte als verpflichtende Voraussetzung anzusehen und dementsprechend umfassender in der Qualifizierung der Lehrkräfte zu manifestieren ist.²⁴⁵ Besonders im Religionsunterricht, wo Lehrkräfte, wie aufgezeigt, mit einer enormen religiösen als auch sprachlichen Heterogenität konfrontiert sind, müssen sie auf diese Gegebenheit vorbereitet werden. Dies setzt voraus, dass Religionslehrkräfte sich der sprachlichen Anforderungen des eigenen Unterrichts bewusst werden, viele differenzierte Möglichkeiten für die Entwicklung der Sprachfähigkeiten der Schüler*innen schaffen und ihnen gegebenenfalls die nötigen Hilfestellungen bereitstellen müssen. Darüber hinaus ist es notwendig, dass Lehrkräfte ihr eigenes Verständnis einer religiösen Sprachfähigkeit stetig reflektieren, sich der unterschiedlichen Dimensionen sowie den damit einhergehenden unterschiedlichen Erwartungen religiöser Sprache bewusst werden, um den Unterricht daraufhin in fachlicher und sprachlicher Hinsicht sensibilisiert, transparent und präzise sowohl fordernd als auch fördernd ausrichten zu können.

Neben der hinreichenden Qualifizierung der Lehrkräfte bedarf es auch einer genaueren Auslegung der Bildungsziele und der zu erwartenden Kompetenzen der Schüler*innen im Fach Religion. So sei beispielsweise darauf verwiesen, dass mit der Anforderung eines kompetenten Umgangs bildungssprachlicher Kompetenzen im Religionsunterricht nur unzureichend im Hinblick auf eine mehrdimensionale religiöse Sprachkompetenz Rechnung getragen wird, da mit der Kommunikation in den unterschiedlichen Dimensionen auch differenzierte Ausdrucksweisen verbunden sind. So ist beispielsweise für die Ausdrucksfähigkeit der inneren Dimension des Gefühlten weniger ein bildungssprachlicher Sprachhabitus vonnöten als bei der wissenschaftlichen Rede über Religion. Daraus lässt

²⁴⁵ Inwieweit eine Sprachbildung im (Religions-)Unterricht tatsächlich als gelungen angesehen werden kann und eine umfassendere Ausbildung angehender Lehrkräfte demzufolge erforderlich ist, gilt es durch empirische Studien näher zu untersuchen. Dies war zwar durch die theoretische Ausrichtung der Arbeit nicht intendiert, muss jedoch als Limitation an dieser Stelle aufgeführt und als Forschungsdesiderat berücksichtigt werden.

sich schlussfolgern, dass das in den Fachanforderungen aufgeführte Verständnis der Schulung einer durchgängigen Sprachbildung zwar seine Berechtigung hat, jedoch für den Religionsunterricht einer genaueren Auslegung bedarf, die möglichst allen Perspektiven religiöser Rede gerecht wird. Darüber hinaus gilt es, auch genauer zu hinterfragen, inwieweit die religiöse Sprachfähigkeit in dem Bewertungsrahmen des Religionsunterrichts aufgrund der individuellen sprachlichen Umsetzung der Schüler*innen Berücksichtigung finden kann, und anhand welcher Merkmale sich ein kompetenter Umgang einer individuellen Sprachkompetenz festmachen ließe.

Obleich, wie die Arbeit aufzeigen konnte, die traditionell christlich-religiöse Sprache den Kindern und Jugendlichen immer fremder zu werden scheint, darf der Religionsunterricht nicht als Fremdsprachenunterricht fehlinterpretiert werden, sondern muss die religiöse Sprache in ihrer Mehrsprachigkeit und ihrem stetig unterliegenden Transformationsprozess wahrnehmen. Dabei gilt es, sowohl den unterschiedlichen Formen und Perspektiven religiöser Rede gleichermaßen gerecht zu werden und den Schüler*innen einen bildungs- und fachsprachlichen Einblick in die christliche Überlieferung zu geben als auch die Kinder und Jugendlichen darin zu befähigen, eine eigene reflektierte Form der religiös-weltanschaulichen Verständigung zu generieren, um nicht zuletzt, wie es das einleitende Zitat der Arbeit fordert, in einer pluralisierten Gesellschaft auskunftsfähig über die individuellen religiös und weltanschaulichen Glaubensvorstellungen zu werden.

Auch wenn in der Arbeit exemplarische didaktische und methodische Lernwege für den Religionsunterricht aufgezeigt werden konnten, sollte der Entwicklung von Lehr-Lern-Angeboten für einen sprachbildenden Religionsunterricht weiter nachgegangen und diese evaluiert werden, um dem Transformationsprozess der religiösen Sprache als auch der Heterogenität der Schüler*innenschaft gerecht werden zu können.

Schlussendlich konnte die Arbeit somit aufzeigen, dass es sich bei der Thematik der religiösen Sprachfähigkeit im Kontext der schulischen Sprachbildung um ein sehr neues und komplexes Forschungsfeld handelt, was sich bereits an der eingeschränkten Definierbarkeit der religiösen Sprache äußerte und welches es auf verschiedenen Ebenen weiterhin genauer zu untersuchen gilt.

6. Literaturverzeichnis

Für die teilweise vorkommenden Abkürzungen wurde das folgende Abkürzungsverzeichnis verwendet:

SCHWERTNER, SIEGFRIED M., IATG³. Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin / Boston³ 2014.

Für die in der Arbeit verwendeten Abkürzungen für die biblischen Bücher habe ich das Ökumenische Verzeichnis der biblischen Eigennamen nach den Loccumer Richtlinien, herausgegeben von den katholischen Bischöfen Deutschlands, dem Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bibelgesellschaft – Evangelisches Bibelwerk, neu bearbeitet von JOACHIM LANGE, Stuttgart² 1981, genutzt.

Bibelübersetzungen in deutscher Sprache:

Zürcher Bibel 2007:

Zürcher Bibel 2007: mit deuterokanonischen Schriften, Text 4. Auflage 2012, 5. Auflage 2016.

Sekundärliteratur:

Monographien:

BANDURA, ALBERT, Lernen am Modell. Ansätze einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976.

BEESE, MELANIE et al., Sprachbildung in allen Fächern, München 2014.

BEESE et al. (2014).

EISENHARDT, SASKIA, Als ob es Gott gäbe ... Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen (Religionspädagogik innovativ 54), Stuttgart 2022.

GOGOLIN, INGRID / LANGE, IMKE, Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung (2), Münster 2010.

GOGOLIN / LANGE (2010).

HALBFAS, HUBERTUS, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Sekundarschulen, Düsseldorf 1989ff.

HALBFAS, HUBERTUS, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in Primarschulen, Düsseldorf 1983ff.

HALBFAS, HUBERTUS, Fundamentalkatechetik: Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart ²1969.

HALLIDAY, M. A. K., Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning, London 1978.

Kirchenamt der EKD (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen (EKD Texte 111), Hannover 2010.

Kirchenamt der EKD, 2010.

MEYER, HILBERT, Was ist guter Unterricht?, Berlin ²2005.

MICHALAK, MAGDALENA et al., Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht, Tübingen 2015.

MICHALAK et al. (2015).

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Kiel 2016.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016).

MORRIS-LANGE, SIMON et al., Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall, Berlin 2016.

MORRIS-LANGE et al. (2016).

REICH, HANS H. / KRUMM, HANS-JÜRGEN, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht, Münster 2013.

REICH / KRUMM (2013).

SCHOLZ, LOTHAR, Methoden-Kiste (Thema im Unterricht / Extra), Bonn 2020.

SCHOLZ (2020).

STREIB, HEINZ / GENNERICH, CARSTEN, Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, München 2011.

STREIB / GENNERICH (2011).

TAJMEL, TANJA, Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis, Wiesbaden 2017.

THÜRMAN, EIKE et al., Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Gang-In-Gymnasien, Münster 2017.

THÜRMAN et al. (2017).

Aufsätze in Sammelbänden:

ALTMAYER, STEFAN, Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 14-29.

ALTMAYER (2021).

ALTMAYER, STEFAN, Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 191-206.

ALTMAYER (2018).

ALTMAYER, STEFAN, Sprache im Religionsunterricht, in: MICHALAK, MAGDALENA (Hg.), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen, Baltmannsweiler 2014, 154-174.

ALTMAYER (2014).

AHRENHOLZ, BERNT, Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. Empirische Einblicke, in: LÜTKE, BEATE et al. (Hgg.), Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis (8), Berlin / Boston 2017, 1-31.

AHRENHOLZ (2017).

AHRENHOLZ, BERNT, Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule, in: AHRENHOLZ, BERNT (Hg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen 2010, 15-36.

DANZ, CHRISTIAN, Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht. Theologische Annäherungen, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 21-38.

DANZ (2018).

GOGOLIN, INGRID, Was heißt »sprachsensibler Fachunterricht?« Stand der Diskussion, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 42-52.

GOGOLIN (2021).

GOGOLIN, INGRID / LANGE, IMKE, Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: FÜRSTENAU, SARA / GOMOLLA, MECHTILD (Hgg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, Wiesbaden 2011, 107-128.

GOGOLIN / LANGE (2011).

GREEN, JENS-PETER, Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Diskursfähigkeit, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 169-178.

GREEN (2021).

GROßHANS, HANS-PETER, »Was ich erfinde, sind neue Gleichnisse« (L. Wittgenstein). Transformation religiöser Sprache in die Gegenwart – Herausforderungen und Chancen, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 177-190.

GROßHANS (2018).

HENSCHEL, DORINA, Lehrerinnen und Lehrer reflektieren ihre Sprache im Religionsunterricht. Ergebnisse einer Masterarbeit, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 161-173.

HENSCHEL (2018).

KALLOCH, CHRISTINA, Kindertheologie – Kinderphilosophie, in: BÜTTNER, GERHARD et al. (Hgg.), Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart / München 2014, 13-18.

KNAPP, DAMARIS, Liturgische Elemente und Theologisieren mit Kindern, in: BÜTTNER, GERHARD et al. (Hgg.), Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart / München 2014, 32-39.

KRAFT, FRIEDHELM, Theologisieren mit Kindern und Kompetenzerwerb, in: BÜTTNER, GERHARD et al. (Hgg.), Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart / München 2014, 26-31.

KRAFT (2014).

KROPAČ, ULRICH, Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-)Kultur, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 65-78.

KROPAČ (2021).

LANGENHORST, GEORG, Bemüht »um das Finden von neuen Bildern« (Silja Walter). Sprachfähig werden in Sachen Religion, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen

religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 91-114.

LANGENHORST (2018).

LÜDERS, MANFRED, Unterrichtssprache und indirekt instruierendes Lehrerverhalten, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 137-156.

PIRNER, MANFRED L., Religiöse Bildung zwischen Sprachschulung und Übersetzung im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 55-70.

PIRNER (2018).

REESE-SCHNITKER, ANNEGRET, Sprache, in: KROPAČ, ULRICH / RIEGEL, ULRICH (Hgg.), Handbuch Religionsdidaktik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 406-412.

REESE-SCHNITKER (2021).

SCHULTE, ANDREA, Sprachliche Anforderungen in den Bildungszielen des Religionsunterrichts, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 79-89.

SCHULTE (2021).

SCHULTE, ANDREA, Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht – Eine Hinführung, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 7-20.

SCHULTE (2018).

SCHULTE, ANDREA, Lehrerinnen und Lehrer reflektieren ihre Sprache im Religionsunterricht. Eine Annäherung, in: SCHULTE, ANDREA (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 157-160.

SCHULTE (2018).

TAJMEL, TANJA, Wie plane ich Unterricht sprachsensibel und sprachbewusst?, in: ALTMAYER, STEFAN et al. (Hgg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen 2021, 151-159.

TAJMEL (2021).

Aufsätze in Zeitschriften:

GRÜMME, BERNHARD, Aufgeklärte Heterogenität. Auf dem Weg zu einer neuen Denkform in der Religionspädagogik, in: ZPT 70, Heft 4 (2018), 409-423.

KRÜGER, MIRKO, Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur Sprachbildung im Sportunterricht. Entwicklung und Validierung des ESBiS-Instruments, in: German Journal of Exercise and Sport Research 3 (2018), 415-427.

KRÜGER (2018).

KRÜGER, MIRKO et al., Sprachbildung im Sportunterricht. Begriffe, Grundlagen und Perspektiven, in: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 7, Heft 1 (2019), 84-105.

MEYER-BLANCK, MICHAEL, Zwischen religiöser Rede und der Rede über Religion: Die Praktische Theologie als Vermittlungstheorie zwischen Theologie, Kirche und Kultur, in: EvTh 61 (2001), 414-424.

MEYER-BLANCK (2001).

TACKE, LENA, Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht, in: RpB 45 (2022), 101-110.

TACKE (2022).

WILLEBRAND, EVA, Korrelativ – kritisch – kreativ. Konturen einer religiösen Sprachbildung im Religionsunterricht, in: RpB 80 (2019), 70-81.

WILLEBRAND (2019).

Lexikonartikel:

Wissenschaftlicher Rat und Mitarbeiter der Dudenredaktion unter der Leitung von GÜNTHER DROSDOWSKI, Art. Bilingual, in: DUDEN. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache² 1 (1993), 535.

Elektronische Medien:

Shell-Jugendstudie, Glaube an Gott weniger wichtig, 2019 (JPG-Datei, shell-youth-study-infographic-family-believe-in-god.jpg (1393×1178)), abgerufen am 05.08.2022.

Shell-Jugendstudie, Zusammenfassung, 2019 (PDF-Dokument, shell_jugendstudie_2019_CC2018.indd), abgerufen am 05.08.2022, 26.

Shell-Jugendstudie (2019)