Inhalt

Schlaglichter

»Die Sprache, mit der ich Gott beschreiben könnte, gibt es nicht« – Gedanken von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen *(Andreas Menne)* 8

Religionspädagogische Erschließungen

Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen *(Stefan Altmeyer)* 14

Zwischen Babel und Pfingsten: Übersetzen zwischen Sprachwelten als Kernaufgabe sprachsensibler Theologie *(Martina Kumlehn)* 30

Interdisziplinäre Perspektiven

Was heißt »sprachsensibler Fachunterricht«? Stand der Diskussion *(Ingrid Gogolin)* 42

Geschlechtergerechte Sprache im Religionsunterricht *(Monika Jakobs)* 53

Religiös sprachlos? Religiöse Sprache zwischen Tradition und moderner (Jugend-)Kultur *(Ulrich Kropač)* 65

Sprachliche Anforderungen in den Bildungszielen des Religionsunterrichts *(Andrea Schulte)* 79

Sprachliche Bildung und DaZ – auch ein Thema für den Religionsunterricht? *(Yauheniya Danilovich)* 90

Beziehungsweise … Überlegungen zum Kommunikationsverständnis sprachsensibler Religionspädagogik *(Simone Ziermann)* 100

Sinn und Sinnlichkeit. Leib und Körpersprache in Religion und religiösem Lernen *(Michael Meyer-Blanck)* 109

Die hebräische Sprache in ihrer Bedeutung für das Judentum und den Jüdischen Religionsunterricht *(Mark Krasnov)* 121

Die arabische Sprache in ihrer Bedeutung für den Islam und den islamischen Religionsunterricht *(Annett Abdel-Rahman)* 132

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De

ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

Didaktische Konkretionen

Als Religionslehrkraft die eigene Sprache reflektieren *(Stefanie Lorenzen)* 140

Wie plane ich Unterricht sprachsensibel und sprachbewusst? *(Tanja Tajmel)* 151

Wie sehen sprachsensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus? *(Oliver Reis, Alina Lenze, Johanna Nagels und Fabian Potthast)* 160

Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Diskursfähigkeit *(Jens-Peter Green)*. 169

Die Förderung der Lesekompetenz im sprachsensiblen Religionsunterricht *(Benedikt Gilich)* 179

Unterrichtsgespräche im Religionsunterricht. Formen und Gelingensbedingungen *(Annegret Reese-Schnitker)*. 188

»Sag's doch einfach!« – Erklärungen im Religionsunterricht *(Michael Fricke und Renate Murmann)* 200

»Das ist richtig, richtig geil!« – Gefühle zur Sprache bringen als Herausforderung für religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen *(Elisabeth Naurath)* 209

Digitale Sprachbildung im Religionsunterricht *(Anja Graf)* 219

Leichte Sprache? Wege zu einer inklusiven Arbeit mit biblischen Texten im Unterricht *(David Faßbender)* 231

Sprachsensibler Religionsunterricht an Beruflichen Schulen in Klassen ohne Deutschkenntnisse *(Matthias Gronover und Hanne Schnabel-Henke)* 240

Sprachsensibler Religionsunterricht in der Grundschule. Grundannahmen – Erfahrungen – Schlussfolgerungen *(Rainer Oberthür)* 250

Wie erschließe ich die Sprache der Religion? Bewährtes und Innovatives (Medien-/Materialumschau Sek I+II) *(Christian Hild)* 266

Bilanz *(Helga Kohler-Spiegel)* 278

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

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

Andreas Menne

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

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

Vielleicht spricht er nur eine andere Sprache

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

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

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

Religionspädagogische Erschließungen

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen

Stefan Altmeyer

1 Alles nur Methode?

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

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

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

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

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

2 Die Wechselseitigkeit von Kommunikation und die Bedeutung der Beziehungsebene

Ein Kerngedanke der Kommunikationstheorie Watzlawicks ist, dass Kommunikation keine lineare »Einbahnstraße« ist[13], sondern zirkulär verläuft und unter dem Vorzeichen permanenter, wechselseitiger Rückkopplung zwischen allen beteiligten Personen steht.[14] Jede Äußerung wird immer schon auf das Gegenüber hin zur Sprache gebracht und dadurch *wesentlich* beeinflusst.[15]

Die Begriffe »Sender« und »Empfänger« sind vor diesem Hintergrund irreführend: Jede Aktion ist immer schon Reaktion, jede Reaktion bedingt die nächste Aktion und immer so weiter, sodass sich letzten Endes kaum noch sagen lässt, wer hier wen geprägt oder beeinflusst hat.[16] Im direkten Zusammenhang damit steht die Beobachtung, dass sich zwischenmenschliche Kommunikation durch ein einzigartiges Ineinander von Inhalts- und Beziehungsebene auszeichnet.[17] Über das Gelingen oder Scheitern von menschlicher Kommunikation entscheidet – jedenfalls aus dieser kommunikationspsychologischen Perspektive – die Beziehungsebene in einem sehr viel höheren Maß als alle inhaltliche Verständigung. Das »Was« der eigenen Klärung ist nicht zu trennen von dem »Wie« des Miteinanders; die Selbstpositionierung des Einzelnen geht immer untrennbar mit der Beziehung zu den beteiligten Personen einher.[18]

Im Hinblick auf diese Wechselseitigkeit von Kommunikation und die Bedeutung der Beziehungsebene sehe ich eine Schwäche der sprachsensiblen Religionspädagogik. Zwar wird auf vielfältige kommunikative »Methoden der Gesprächsführung«[19] verwiesen, die vom dialogischen Austausch bis zu »Streitgespräch, Podiumsdiskussion«[20] und »argumentative[n] Gesprächsmethoden«[21] reichen und folglich von Interaktion leben. Diese Interaktion aber wird in den religionspädagogischen Texten vor allem auf ihre Funktion hin beschrieben: Es han-

13 Watzlawick, Kommunikation, 14.
14 Zum Prinzip der Rückkopplung vgl. z. B. ebd., 36 f.
15 Dies dürfte im schulischen Kontext auch dann gelten, wenn die Schüler:innen scheinbar »jede:r für sich« arbeiten, beispielsweise bei einem persönlich gehaltenen Hefteintrag o. ä. Denn im schulischen Rahmen ist jede Mitteilung an ein potenzielles Gegenüber gerichtet – und sei es die Lehrkraft, die ab und an die Hefte durchsieht. Ausnahmefälle dürften im Religionsunterricht höchstens (schriftlich und geheim gehaltene) Gebetsformulierungen sein.
16 Vgl. Watzlawick, Kommunikation, 54.
17 Vgl. ebd., 61–65.
18 Vgl. z. B. ebd., 60 und 151. Das gilt wohlgemerkt auch dann, wenn diese Prozesse weitgehend unbewusst ablaufen, vgl. ebd., 112.
19 Altmeyer, Sprache, 166.
20 Ebd., 169.
21 Ebd., 171.

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion
© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

Die hebräische Sprache in ihrer Bedeutung für das Judentum und den Jüdischen Religionsunterricht

Mark Krasnov

1 Historischer Exkurs zur Bedeutung des Hebräischen

Es ist weithin bekannt, dass das Hebräische die Sprache des *Tanachs*, der Heiligen Schrift des jüdischen Volkes, ist. Im *Tanach* selbst finden sich zwei unterschiedliche Bezeichnungen für das Hebräische. So wird diese Sprache in Verbindung mit ihrer Herkunft angeführt und als »*S'fath K'na'an*« (»Sprache Kana'ans«; Jes 19,18) bezeichnet oder lediglich mit dem Adjektiv »*jehudith*« (»judäisch«; z. B. 2 Kön 18,26.28 u. ö.) angegeben. Erst in der nachbiblischen jüdischen Traditionsliteratur wird dem Hebräischen ein qualifizierendes Adjektiv verliehen, wodurch die Einzigartigkeit dieser Sprache deutlich hervorgehoben wird: »*Laschon haKodesch*«[1] (»die Sprache der Heiligkeit« bzw. »die heilige Sprache«). Gleichzeitig werden mit dieser Bezeichnung Funktion und Anwendungsbereich des Hebräischen definiert bzw. restringiert. Dies bedeutet, dass die »heilige Sprache« nur für den sakralen Bereich vorgesehen und von allen profanen Sprachen abgegrenzt sein soll. Ferner kommt aus theologischer Sicht noch hinzu, dass »Gott […] damit, dass er Israel zum Bundesvolk erwählte, auch die Sprache dieses Volkes erwählt und zum ersten sprachlichen Mittler seiner Offenbarung gemacht [hat]«[2].

Aus dem biblischen Hebräisch entwickelte sich als zweite Sprachstufe das sog. »rabbinische Hebräisch«, welches zunächst als alltägliche Umgangssprache sowie als Schriftsprache diente. Doch infolge der Zerstörung des Zweiten Tempels in Jerusalem 70 u. Z., dem damit einhergehenden völligen Verlust der staatlichen Souveränität und dem Beginn der Diaspora, der Zerstreuung des jüdischen Volkes über den Mittelmeerraum und schließlich über ganz Europa, verschwand das Hebräische allmählich endgültig als Alltagssprache. Die jüdische Minderheit, die sich in den unterschiedlichsten Ländern niederließ, eignete sich in ihrem eigenen Interesse möglichst schnell die Sprache des Landes

1 Mischna, Massechet Sotah, Perek 7, Mischna 1.

2 Hans Joachim Stoebe, Der hebräische Unterricht und das theologische Studium, in: Monatsschrift für Pastoraltheologie 42 (1953), 70.

VORSCHAU

netzwerk lernen

zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De

ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

Konkretisierungsraster			
Klasse: 4		**Thema: Wetter**	**Datum:**
Aufgabenstellung		*Beschreibe das heutige Wetter.*	
Operator Sprachhandlung		*Beschreiben*	
Ausformulierter Erwartungshorizont		*Das heutige Wetter ist bewölkt und regnerisch. Tagsüber betragen die Temperaturen maximal 15 Grad Celsius. Am Abend kühlt es auf 5 Grad Celsius ab. Im Laufe des Nachmittags lösen sich die Wolken auf. Die Nacht wird sternenklar.*	
Sprachliche Mittel	**Wortebene**	*das Wetter, die Temperatur, der Abend, das Grad (die Grade, aber 15 Grad), der Lauf, der Nachmittag, die Wolke (die Wolken), die Nacht* *Celsius (Eigenname)* *heutig, bewölkt, regnerisch, kühl, sternenklar* *betragen, (sich) auflösen, abkühlen*	
	Satz- und Textebene	*Temperatur beträgt, Wolken lösen sich auf* *im Laufe des Nachmittags; tagsüber*	

Abb. 4: Beispiel eines Konkretisierungsrasters, erarbeitet zum Thema Wetter und der Sprachhandlung Beschreiben. Die sprachliche Anforderung, das »heutige Wetter zu beschreiben«, wird konkretisiert, indem Sprachstrukturen und sprachliche Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene identifiziert werden.

VORSCHAU

Das Raster wird von oben nach unten erarbeitet. Aus dem Planungsrahmen wird eine Aufgabenstellung aus der Spalte »Aktivitäten und Sprachhandlungen« ausgewählt, die einen sprachlichen Operator (beschreiben, erklären, begründen etc.) beinhaltet. Aufgabenstellung und Operator bzw. Sprachhandlung werden in das Raster eingetragen. Als nächstes wird der Erwartungshorizont für diese Aufgabe ausformuliert. Hier ist wichtig, dass die Lehrkraft den Erwartungshorizont wörtlich und nicht deskriptiv in der Form »Die Schüler:innen sollen …« ausformuliert. Abschließend wird der wörtlich ausformulierte Erwartungshorizont nach sprachlichen Mitteln analysiert. Die Lehrkraft identifiziert dabei alle sprachlichen Mittel auf Wort-, Satz- und Textebene, die für diese Sprachhandlung nötig sind.

Es ist wichtig, zu bemerken, dass es nicht darum geht, einen allgemeingültigen Erwartungshorizont zu formulieren. Jede Lehrkraft wird einen anderen

netzwerk lernen
zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

1. Arbeite die Einleitung und den Textauszug gründlich durch (s. Methodenbaustein »Texte markieren«).
   a) Unterstreiche die Wörter und Ausdrücke, die du nicht kennst.
   b) Unterstreiche die Wörter, die die Gefühle des Ich-Erzählers Gott gegenüber bezeichnen.
   c) Markiere einen Satz, der dich besonders berührt/besonders nachdenklich stimmt.

2. Macht euch Notizen. Vergesst die Zeilenangaben nicht.

Wie feiern die jüdischen KZ-Häftlinge Rosch ha-Schanah?		Was denkt und fühlt der Ich-Erzähler?
	↔	

3. Am Anfang des Textauszugs heißt es: »Aus allen Blocks strömten die Gefangenen zusammen, plötzlich waren sie fähig, Raum und Zeit zu bezwingen und sie ihrem Willen unterzuordnen«. Erklärt, was mit diesem Satz gemeint ist.

Dazu als **Hilfekarte:**
- Gegen Ende des Textauszugs sagt der Erzähler »Der Glockenton stieß uns unbarmherzig in die Wirklichkeit zurück. Es war Schlafenszeit. Wir waren weit fort gewesen.« Wo waren die Häftlinge gewesen?
- Was sagen die Verben »bezwingen« und »unterordnen« über die Häftlinge aus?

4. Vergleicht die folgenden Überschriften und diskutiert, welchen Aspekt des Textes sie hervorheben. Dann entscheidet euch für den Vorschlag, der am besten zu dem Text passt. Ihr könnt auch eine eigene Überschrift formulieren.
   a) Rosch ha-Schanah in Auschwitz
   b) Wer bist Du, mein Gott?
   c) Warum soll ich Gott preisen?
   d) Wie Bäume im Sturm
   e) Der Mensch ist stärker, größer als Gott

VORSCHAU

netzwerk lernen
zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039

2 Religionsdidaktische Herausforderungen im Religionsunterricht mit Jugendlichen mit Fluchterfahrungen

Die religionsdidaktischen Herausforderungen in VABO-Klassen bestehen genau genommen nicht in trennscharf umrissenen, religionsspezifischen Schwierigkeiten und Fragestellungen, sondern in allgemeinpädagogischen und schulpädagogischen Fragen. Die im vorherigen Abschnitt gezeigten Fallzahlen weisen darauf hin, dass in einzelnen Schulen mit der Bildung von VABO-Klassen eine große Zahl von Schüler:innen aufgenommen und geschult werden muss, die sprachliche und kulturelle Codes der Mehrheitsgesellschaft erlernen müssen. Deswegen besteht die Herausforderung darin, im für die Klassen zuständigen Kollegium zunächst eine gemeinsame Zielvorstellung zu entwickeln, wie die Vermittlung sprachlicher und gesellschaftlicher Normen didaktisch sinnvoll erfolgen kann. In diesem Kontext bekommt der Religionsunterricht eine besondere Bedeutung, weil die Erfahrung in Baden-Württemberg zeigt, dass die Wertvorstellungen von geflüchteten Menschen oft untrennbar mit religiösen Einstellungen und ihrem Glauben verbunden sind. Es wäre aber entschieden zu kurz gegriffen, diese Erkenntnis allein auf den Religionsunterricht zu projizieren und dabei andere allgemeinbildende Fächer nicht zu berücksichtigen. In VABO-Klassen ist deswegen religiöse Bildung doppelt entgrenzt: zum einen, weil die Themen des Religionsunterrichts oft nicht spezifisch religionsbezogene Themen sind, sondern sehr auf die Erziehung und Bildung zu Frieden und Toleranz abzielen und vor allem die Wertebildung betreffen. Zum anderen, weil auch von den anderen Fächern die Kenntnis der grundsätzlichen Merkmale von Islam, Christentum und Judentum notwendig ist, um Schüler:innen mit Fluchterfahrungen in ihren Haltungen und Einstellungen verstehen zu können. Deswegen ist die interkulturelle Pädagogik in ihrer Zielformulierung für diesen Gesamtzusammenhang wichtig. Es geht ihr um die Erziehung zu Toleranz und Akzeptanz, die am besten dort gelinge, wo es ein Wissen um die Unterschiedlichkeit kultureller und religiöser Prägungen gebe, bei gleichzeitiger Betonung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Menschen.[6] Insofern sich die Schulgemeinschaft an diesen normativen Vorgaben orientiert, werden die Zielvorstellungen interkulturellen Lernens in der Schule in den verschiedenen Unterrichtsfächern der VABO-Klassen ganz unterschiedlich pointiert in den Bildungsprozess eingebracht. Neben dem Abbau von Unkenntnis über die je anderen, fremden Menschen geht es dann um die Ermöglichung neuer Perspek-

6 Vgl. Doron Kiesel, Art. Interkulturalität/ethnische Vielfalt/Minderheiten/Migration, in: WiReLex (2020), https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200620/ (Zugriff am 13.10.2020).

VORSCHAU
netzwerk lernen
zur Vollversion

© 2021 Vandenhoeck & Ruprecht | Brill De
ISBN Print: 9783525703038 — ISBN E-Book: 9783647703039