

Kompetenzentwicklung Sprache im Deutsch- und Religionsunterricht – Kooperationsmöglichkeiten und didaktische Perspektiven

Tanja Gojny

Competence Development in Language within German L1
Education and Religious Education – Opportunities for
cooperation and didactic perspectives Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.110>

Licence: CC BY 4.0 International

Kompetenzentwicklung Sprache im Deutsch- und Religionsunterricht – Kooperationsmöglichkeiten und didaktische Perspektiven

Tanja Gojny

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt überblickshaft auf, welche Überschneidungsbereiche und damit Kooperationsmöglichkeiten es zwischen dem Deutsch- und dem Religionsunterricht im Hinblick auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen von Schüler*innen gibt. Ausgehend von einem kurzen Blick auf die Ausdifferenzierung der Religions- und Deutschdidaktik in unterschiedliche Bereichsdidaktiken werden die nach dem aktuellen Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der Kultusministerkonferenz wesentlichen Kompetenzbereiche daraufhin befragt, inwiefern hier sprachliche Kompetenzen vorkommen, die auch für den Religionsunterricht von Bedeutung sind, und welche Impulse aus der Deutschdidaktik bezüglich der einzelnen Kompetenzbereiche in diesem Fach mit Gewinn aufgenommen werden könnten.

Schlagwörter: Deutsch, Religionsdidaktik, Religionspädagogik, Religionslehre, religiöse Sprache, religiöses Symbol, Sprache, Kompetenz, Kompetenzorientierung

Competence Development in Language within German L1 Education and Religious Education – Opportunities for cooperation and didactic perspectives

Abstract

This article provides an overview of the areas of overlap and thus opportunities for cooperation between German L1 education and religious education with regard to the development of pupils' language skills. Starting with a brief look at the differentiation of religious education and teaching German language and literature into different subject areas, the key competence areas identified in the current competence model for German L1 education by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs are examined to determine the extent to which language skills that are also relevant for religious education are covered and what ideas can be drawn from German didactics for religious education.

Keywords: German, religious education, religious language, religious symbols, language, competence, competence orientation

1 Hinführung

Sprachbildung ist im Rahmen der schulischen Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht allein Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern aller Fächer. 2019 hat die Kultusministerkonferenz die „Empfehlung Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache“ herausgegeben, in der u. a. auf den Beitrag von Sprachbildung zur Bildungsgerechtigkeit hingewiesen wird (KMK, 2019, 2). Dort wird zwar ausgeführt, dass der „Deutschunterricht [...] bei der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen eine zentrale Rolle [übernimmt]“, gleichzeitig wird aber auch betont: „Sprachliche Bildung [...] ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern“ (KMK, 2019, 4; vgl. 6). Daneben werden Angebote im Ganztags sowie im Schulleben jenseits des Unterrichts für diese Bildungsaufgabe berücksichtigt (KMK, 2019, 4). Auch die „Sprachförderung“, die diagnostisch erhobene Defizite im Hinblick auf die Unterrichtssprache ausgleichen möchte, könne „unterrichtsintegriert“ erfolgen (KMK, 2019, 4; exemplarisch: Becker-Mrotzek, 2013).

Dass Sprache im Kontext religiöser Bildung eine zentrale Rolle spielt, gilt als Konsens (exemplarisch Schulte, 2024; Altmeyer, 2014). Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, danach zu fragen, welche sprachlichen Kompetenzen es genau sind, die Schüler:innen im Religionsunterricht benötigen bzw. die sich auch in diesem Fach schulen lassen – und darüber hinaus auszuloten, in welchen Bereichen Religionslehrkräfte gewinnbringend an den Aufbau sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht anknüpfen bzw. mit den Deutschlehrer:innen in besonderer Weise kooperieren können. Angesichts vielfältiger Überschneidungspunkte und Wechselbeziehungen zwischen den Gegenstandsbereichen von Deutsch- und Religionsunterricht lässt sich ferner aus religionspädagogischer Perspektive danach fragen, welche Impulse sich aus der aktuellen Deutschdidaktik für den eigenen Bereich gewinnen lassen.¹

Versucht man sich diesbezüglich einen Überblick zu verschaffen, wird dabei schnell deutlich, dass diese nachvollziehbaren Anliegen dadurch erschwert werden, dass beide Fachdisziplinen in unterschiedliche Bereichsdidaktiken ausdifferenziert sind. Deutlicher noch als die Religionsdidaktik, die sich u. a. in Bibeldidaktik, Kirchengeschichtsdidaktik, interreligiöses Lernen, ethische Bildung auffächern lässt, ist die Deutschdidaktik in Teildisziplinen untergliedert, die in einigen Bundesländern (z. B. Nordrhein-Westfalen) auch in bereichsspezifischen Didaktikprofessuren bzw. -lehrstühlen abgebildet werden. Dabei spielt vor allem die Trennung von Literatur- und Sprachdidaktik eine wesentliche Rolle, die trotz der Bemühungen um Gesamtdarstellungen wichtiger Aspekte des Unterrichtens des Fachs Deutsch (z. B. von Brand, 2022) bzw. der Deutschdidaktik (z. B. Hochstadt/Krafft/Olsen, 2022), der Erarbeitung einer „Integrative[n] Deutschdidaktik“ (Bredel/Pieper, 2021), der Einrichtung von neuen sogenannten „Brückenprofessuren“ zwischen Literatur- und Sprachdidaktik bzw. in einigen Bundesländern (z. B. Bayern) bestehenden bereichsübergreifenden Deutschdidaktiklehrstühlen nicht überwunden ist – und aus sachlichen Gründen auch nicht überwunden werden soll. Weitere Kernbereiche der Deutschdidaktik sind Lese-, Schreib- und Mediendidaktik, wobei diese Teildisziplinen entweder als eigene Säulen der Fachdidaktik Deutsch gelten (so z. B. Mediendidaktik als dritte Säule neben Sprach- und Literaturdidaktik bei Frederking/Krommer/Mailwald, 2018, 79) oder auch den beiden Hauptbereichen Sprach- und Literaturdidaktik zugeordnet werden. Es liegt auf der Hand, dass es zwischen diesen Bereichen vielfältige Verbindungen, Überschneidungen und Querschnittsthemen gibt. So können z. B. literarische Texte wie Bilderbücher, Kinder- und Jugendliteratur, Kurzgeschichten und Romane nicht

allein im Zusammenhang des Literaturunterrichts, sondern auch im Zusammenhang der anderen Bereichsdidaktiken der Deutschdidaktik eine Rolle spielen.

2 Überschneidungsbereiche der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Deutsch- und Religionsunterricht

Das Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der Kultusministerkonferenz von 2004, das 2022 grundlegend überarbeitet und an die „Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife“ (KMK, 2012) angepasst wurde (KMK, 2022), wird in den Lehr- und Bildungsplänen vieler Bundesländer als Strukturierungshilfe der Kompetenzerwartungen (und in einigen Bundesländern auch der diesen zugeordneten Inhalte) genutzt. Die neue Fassung des Kompetenzmodells ist anders als das vorherige von einem weiten Textbegriff geprägt und unterscheidet nun (durch eine Trennung der Lesefähigkeiten von den Fähigkeiten bezüglich des Umgangs mit Texten) fünf statt vorher vier Kompetenzbereiche:

- „Sprechen und Zuhören“
- „Schreiben“
- „Lesen“
- „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“
- „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Kultusministerkonferenz, 2022, 8).

Dabei werden die ersten drei Kompetenzbereiche, die sowohl „fachbezogen wie überfachlich bedeutsam“ sind, als „prozessbezogene Kompetenzbereiche“ beschrieben, die letzten beiden als „domänenspezifische[]“, wobei die eine Säule die Literatur- und die andere die Sprachdidaktik repräsentiert (KMK, 2022, 8). Die Visualisierung des Modells betont, dass die fachspezifischen eng mit den prozessbezogenen Kompetenzen verknüpft und letztlich alle Kompetenzen wechselseitig aufeinander bezogen sind (KMK, 2022, 8). Dieses Kompetenzmodell spiegelt sich (in den beiden Fassungen) – im Einzelnen mit recht unterschiedlichen Akzentsetzungen – in den Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer.

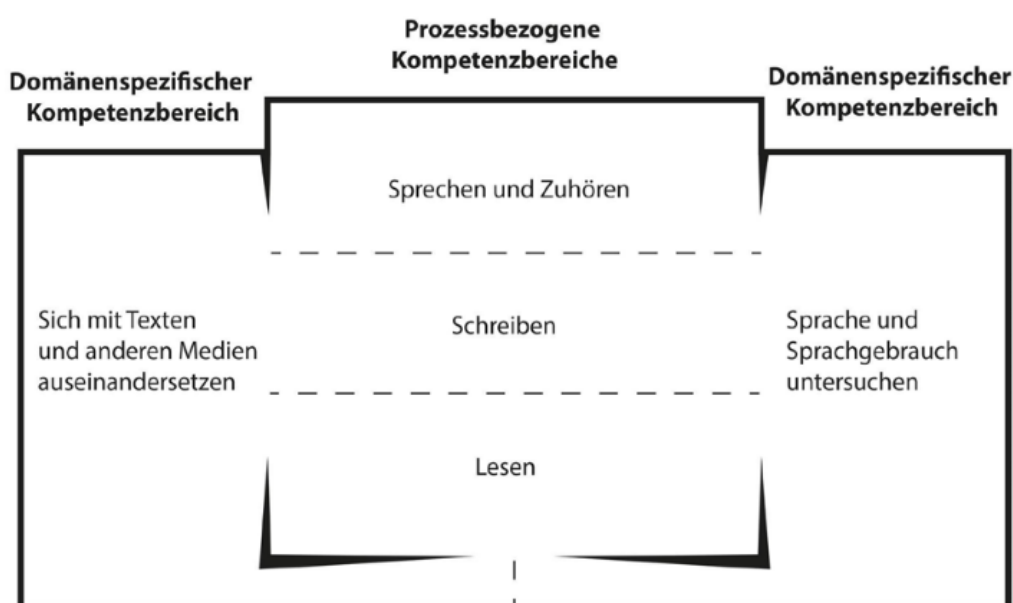


Abb. 1: Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der KMK von 2022

Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern die in den fünf (bzw. vormals vier) Kompetenzbereichen im Deutschunterricht zu erwerbenden Kompetenzen auch im Hinblick auf den Religionsunterricht relevant sind und welche Aspekte sprachlicher Bildung im Deutschunterricht und der entsprechenden deutschdidaktischen Reflexion für Religionspädagog:innen in Theorie und Praxis relevant sein können. Dabei werden exemplarische Konkretionen aus den NRW-Kernlehrplänen angeführt.

2.1 Sprechen und Zuhören

Der Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ wird in den Bildungsstandards für den Deutschunterricht der Primarstufe wie folgt strukturiert: „Zu anderen sprechen“ (dazu gehören adressat:innen- und situationsorientiertes Erzählen und Argumentieren sowie das Formulieren von Rückmeldungen), „verstehend zuhören“ (dazu gehören das Identifizieren, Verknüpfen und Zusammenfassen von Informationen beim Zuhören sowie gezielte Rückfragen), „Mit anderen sprechen“ (dazu gehören Adressatenbezug, Verständlichkeit) und „Vor anderen sprechen“ (dazu gehören Fähigkeiten des Präsentierens und Visualisierens auch unter Rückgriff auf geeignete Medien sowie rollenadäquates Sprechen im szenischen Spiel) (KMK, 2022, 11-13).

Kompetenzen des *Zu-*, *Vor-* und *Mit-*anderen-Sprechens, die im Deutschunterricht erworben bzw. geschult werden sollen, sind wie in allen Fächern auch im Religionsunterricht Grundlage des Gelingens von Unterricht. Zugleich hat das Fach Religionslehre auch Anteil an dem Ausbau dieser Fähigkeiten, etwa wenn Schüler:innen Redebeiträge zu ausgewählten Inhalten und Fragestellungen vorbereiten und gegebenenfalls mediengestützt (durch Plakate, digitale Präsentationen o. Ä.) vorstellen. Religionslehrpläne sehen solche Beiträge z. T. explizit vor. So formuliert der NRW-Kernlehrplan für die Primarstufe als Kompetenzerwartung, dass die Schüler:innen „Informationen über Ausstattung und Glaubensvollzüge in Gotteshäusern/Gebetsstätten unterschiedlicher Religionen ihrer Lebenswelt“ „recherchieren und präsentieren – auch digital“ (QUA-LIS NRW [RU], 2021, 147).

Im Religionsunterricht wird in der Regel sowohl dem Gespräch, dem Dialog als auch der Diskussion eine besondere Bedeutung zugesprochen. Ausdrücklich thematisiert und eingeübt wird ein angemessenes, situatives Sprechen insbesondere im Zusammenhang der Einübung ethischer Urteilsbildung sowie interreligiösen Begegnungslernens – bei letzterem spielen auch Haltungen wie Respekt und Toleranz eine wichtige Rolle. Gegebenenfalls kann auch das Sprechen in liturgischen Zusammenhängen situativ erprobt werden, etwa wenn Schüler:innen im Religionsunterricht einüben, bei Andachten oder Schulgottesdiensten bedeutungstragend, also mit angemessener Betonung, Artikulation, Pausengestaltung und im richtigen Tempo, zu sprechen.

Auch das angemessene Zuhören im Gespräch sowie beim Erzählen biblischer Geschichten ist eine wichtige Kompetenz, der im Religionsunterricht eine besondere Bedeutung zukommt. Hinzutreten kann eine Auseinandersetzung mit der spirituellen Dimension von (Zu-)Hören, etwa bezüglich des Hörens auf das Evangelium oder das Hören im Gebet.

Im Hinblick auf Möglichkeiten, Zuhör-, Vortrags- und Gesprächskompetenzen auch im Religionsunterricht zu fördern, bietet sich ein Blick auf die hierzu in der Deutschdidaktik diskutierten Konzepte und Modelle an (z. B. Behrens, 2013; Pabst-Weinschenk, 2013; Krelle, 2013).

2.2 Schreiben

Der Kompetenzbereich Schreiben ist im Deutschunterricht ab der Grundschule mit Schreibfertigkeiten, Textproduktion und Rechtschreiben verknüpft (vgl. exemplarisch: QUA-LIS NRW [DU], 2021, 21-22); in späteren Stufen (wie beispielsweise in der Sekundarstufe I des Gymnasiums) kommen als weitere Kompetenzen das Beherrschen von Textsorten und das bewusste Einsetzen sprachlicher Mittel hinzu (vgl. exemplarisch: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [DU], 2019, 17).

Im Religionsunterricht wird der Bereich der Schreibdidaktik immer dann berührt, wenn die Schüler:innen schriftliche Texte produzieren sollen, sei es im Zusammenhang von Aufgaben im Rahmen der Lernstandserhebung, der Erarbeitung neuen Wissens, des kreativen Schreibens, des schriftlichen Argumentierens (z. B. im Rahmen situierter Schreibaufgaben in einem Leser:innenbrief) oder auch von schriftlichen Prüfungsformaten, die im Kontext der Kompetenzorientierung häufig von alltagsanalogen Anforderungssituationen ausgehen.

Konkret anknüpfen können Religionslehrkräfte diesbezüglich an das, was Schüler:innen im Deutschunterricht im Hinblick auf das adressat:innenbezogene bzw. das produktorientierte Schreiben sowie das schriftliche Argumentieren lernen – etwa im Zusammenhang der Aufsatzform des (materialgestützten) argumentierenden Schreibens. Im Hinblick auf den Aspekt der Sprache ist beim Kompetenzbereich Schreiben im Kontext des Religionsunterrichts neben der Kunst des Argumentierens nicht zuletzt auch die kompetente adressat:innenorientierte Verwendung unterschiedlicher Sprachregister wichtig, also der reflektierte Wechsel zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache.

Mit Blick auf das Ziel, sprachliche Fähigkeiten im Kompetenzbereich Schreiben fachübergreifend aufzubauen, wäre es günstig, wenn bei der Erstellung von Schreibaufgaben im Fach Religionslehre, nicht zuletzt im Zusammenhang von Prüfungsformaten, entsprechende Erkenntnisse aus der Deutschdidaktik berücksichtigt werden. Diesbezüglich ist vor allem auf die Notwendigkeit zu verweisen, dass die Schüler:innen für bestimmte Aufgabenstellungen (z. B. das Vergleichen von unterschiedlichen Bibelübersetzungen) bereits die hierfür benötigten Textprozeduren (genauer hierzu: Feilke/Rezat, 2025) beherrschen, also sowohl die geforderten Sprachhandlungen ausführen können als auch über die benötigten Formulierungen und fachspezifischen Phrasen verfügen. Weiterführend ist in diesem Zusammenhang etwa der sogenannte „schreibdidaktische Zirkel“, in dem Helmuth Feilke sprachbewusstes Lesen mit der Produktion eigener Texte verknüpft (Feilke, 2017). Entscheidend hierbei ist, dass die Schüler:innen vor der eigenen Bearbeitung situierter bzw. profilierter Schreibaufgaben zunächst anhand geeigneter Beispiellösungen das notwendige Wissen über entsprechende Textgattungen und die damit verbundenen Textprozeduren erwerben, bevor sie diese dann selbst auf die Anforderungssituation anwenden.

2.3 Lesen

Bislang findet das stille wie laute Lesen im Religionsunterricht in der Regel wenig Aufmerksamkeit, auch wenn es konstitutiv für das Fach ist. Am ehesten thematisiert wird es, wenn es um besondere Situationen geht, in denen religiös bedeutsame Texte laut gelesen werden – etwa, wenn im Rahmen einer Andacht oder eines Schulgottesdienstes Schüler:innen in einer liturgischen Rolle z. B. einen Bibeltext oder Fürbitten vorlesen.

Aus deutschdidaktischer Perspektive lässt sich der Kompetenzbereich Lesen auf der Ebene von Mehrebenenmodellen danach strukturieren, ob es eher um die basale Fähigkeit der Leseflüssigkeit oder eher um die darauf aufbauende Fähigkeit der Anwendung von Lesestrategien geht. Hiervon ausgehend kann zunächst danach gefragt werden, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Förderung der *Leseflüssigkeit* von Schüler:innen leisten kann und soll – bzw. wie sich zumindest diesbezügliche Fehler vermeiden lassen.

Zunächst ist es sinnvoll, Ergebnisse der empirischen Leseforschung auch im Religionsunterricht zu berücksichtigen. Hervorzuheben ist hier z. B. die Unwirksamkeit des unvorbereiteten Reihumlesens von nicht geübten Texten oder die geringe Wirksamkeit bei schwachen Lesenden von Initiativen, die auf eine didaktisch nicht angeleitete reine Erhöhung des Lesepensums setzen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2024, 8).

Ferner können auch Religionslehrkräfte digitale Tools für ihren Unterricht nutzen, mit denen sich anhand des Lesbarkeitsindex (LIX) der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Texte ermitteln lässt. So können sie diese gegebenenfalls noch anpassen oder den Schüler:innen bei Bedarf auch Lesetexte auf unterschiedlichen Niveaustufen anbieten.

Zu diskutieren und genauer zu prüfen ist, inwiefern z. B. Impulse aus dem inzwischen in vielen Bundesländern umgesetzten Projekt „Leseband“, das die Lesezeit durch fest verankerte Lesezeiten in der Stundentafel sowie eine didaktische Begleitung dieser Zeiten fördern will,² auch in den Religionsunterricht integriert werden und auch dort die Schüler:innen das Lesen geeigneter Texte in Lautlese-Tandems üben könnten. Ferner ließen sich Anregungen wie das chorische Lesen, das Vorlesetheater oder das Lesen mit dem Hörbuch (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2024, 9) z. B. auch bei Bibeltexten aufgreifen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2024, 12-13). Dabei muss allerdings sogleich einschränkend erwähnt werden, dass es sich beim Leseband-Projekt um ein festes, genau ausgearbeitetes und empirisch evaluiertes Setting handelt – und es unklar ist, ob Einzelmaßnahmen Wirkung entfalten können, vor allem, wenn keine differenzierte Diagnostik vorgeschaltet wird.

Das Anwenden von *Lesestrategien* ist im Religionsunterricht sowohl im Hinblick auf pragmatische als auch auf literarische Texte wichtig. Über entsprechende Kompetenzen zu verfügen ist z. B. für die Schüler:innen relevant, wenn sie selbstständig recherchieren oder schwierige theologische oder philosophische Texte erarbeiten sollen. Für Religionslehrkräfte wäre es ein Gewinn, wenn sie sich darüber informieren, welche diesbezüglichen Kompetenzen die Schüler:innen konkret im Deutschunterricht bereits erworben haben und aktuell schulen. Exemplarisch sei darauf verwiesen, dass im NRW-Lehrplan im Fach Deutsch bereits in der Grundschule analoge und digitale Texte unterschiedlicher Gattungen gelesen und interpretiert werden sollen (QUA-LIS NRW [DU], 2021, 24-26). Entsprechende Kompetenzen des verstehenden Lesens sollen dann in höheren Stufen verfeinert und differenziert werden (vgl. z. B. den Lehrplan für das Gymnasium: QUA-LIS NRW [DU], 2019, 26, 32).

2.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Bezüge zu Kompetenzen des Umgangs mit literarischen und pragmatischen Texten sowie Medien ergeben sich im Religionsunterricht in unterschiedlichen Zusammenhängen. Dabei stehen in den Bereichsdidaktiken des Fachs jeweils andere Arten von Texten mit jeweils eigenen gattungsspezifischen und sprachlichen Besonderheiten im Vordergrund – und damit auch unterschiedliche sprachbezogene Kompetenzen.

Sachliche bzw. pragmatische Texte werden im Religionsunterricht insbesondere im Zusammenhang religionswissenschaftlicher Informationen und der Beschäftigung mit theologischen Positionen eingesetzt. Auch für die Auseinandersetzung mit anthropologischen und ethischen Fragestellungen benötigen die Schüler:innen Kompetenzen in der textbasierten Informationsgewinnung (Recherchieren, Rezipieren von Texten), Informationsverarbeitung (z. B. Gliederung, Bilden von Oberbegriffen) und Informationsintegration (u. a. schriftliches und mündliches Argumentieren). Berücksichtigt man, dass Kinder und Jugendliche Sachinformationen zunehmend durch das Erfassen digitaler, multimodaler Texte rezipieren, werden darüber hinaus auch Kompetenzen im Bereich AV-Medien (Hörverstehen, Visual literacy) und „Digitale Textsouveränität“ (Frederking, 2022) benötigt.

Im Rahmen der Bibeldidaktik stehen mit den biblischen Texten literarische Texte unterschiedlicher Gattungen (wie Psalmen, Gleichnisse, Wundererzählungen) im Vordergrund. Ferner können z. B. auch bei der Auseinandersetzung mit christlicher Frömmigkeitspraxis literarische Texte eine Rolle spielen – etwa Kirchenlieder als eine spezifische Form religiöser Lyrik.

Zur Kompetenz, solche literarischen Texte deuten zu können, gehört zentral auch die Fähigkeit zur genauen Wahrnehmung, Analyse und Reflexion der Sprachgestalt dieser Texte. Daher können Überlegungen zur didaktischen Erschließung von Literatur auch für den Religionsunterricht gewinnbringend sein. Besonders verwiesen sei auf die „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ von Kaspar H. Spinner (2006) sowie auf die „Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion“ von Christel Meier (2022).

Auf inhaltlicher Ebene ergeben sich Bezüge zwischen Religions- und Literaturdidaktik u. a. durch das Lesen von Kinder- und Jugendliteratur – auch von Bilderbüchern – zu explizit religiösen oder zu anthropologisch-ethischen Themen im Religionsunterricht, sei es in Auszügen oder als Ganzschriften. Bei geeigneter Textauswahl und angemessenen didaktischen Zugängen kann auch im Religionsunterricht ein Beitrag zur ästhetischen, personalen wie zur sprachlichen Bildung geleistet werden.

Konkret kann mit einem exemplarischen Blick auf die Kernlehrpläne in NRW darauf verwiesen werden, dass auf die im Deutschunterricht geschulten Fähigkeiten zur Interpretation literarischer Texte (z. B. bezüglich der Beschreibung von Figuren und Handlungen) aufgebaut werden kann, die bereits in der Grundschule vermittelt werden sollen (QUA-LIS NRW [DU], 2021, 24). Hier ist z. B. an den Bereich der Bibeldidaktik zu denken, der vor allem in der Grundschule viel Raum gegeben wird. In höheren Stufen kommt die Interpretation z. B. auch religiös relevanter Dokumente wie Gebeten und Glaubensformeln noch hinzu (z. B. QUA-LIS NRW [RU], 2019, 17, 25).

Ein weiterer möglicher Bereich für die Kooperation zwischen Deutsch- und Religionsunterricht bezüglich des Aufbaus sprachlicher Kompetenzen ist die Entwicklung eines Verständnisses bildhafter Sprache. Dabei werden allerdings z. B. im Deutschlehrplan für die Primarstufe in NRW bildliche Ausdrucksformen nicht explizit genannt, sondern es wird nur allgemein auf die Besonderheit ästhetischer bzw. literarischer Texte verwiesen (QUA-LIS NRW [DU], 2021, 26). Im Kerncurriculum für den evangelischen Religionsunterricht hingegen spielt die Auseinandersetzung mit religiösen Symbolen, Zeichen und Bildern (z. B. Regenbogen, Licht) eine vergleichsweise große Rolle (QUA-LIS NRW [RU], 2021, 139, 141, 144, 145). In beiden Fächern werden die Fähigkeiten, bildliche Sprache deuten zu können, in höheren Stufen weiter ausdifferenziert. In Nordrhein-Westfalen werden im Gymnasium im evangelischen Religionsunterricht u. a. Aspekte religiös-ritueller symbolischer Kommunikation berücksichtigt (QUA-LIS NRW [RU], 2019, 16, 21, 24, 33).

2.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Dieser Kompetenzbereich des Deutschunterrichts, bei dem es vornehmlich um die Förderung von Sprachbewusstsein, also das Verstehen sprachlicher Strukturen und Normen (Grammatik, Rechtschreibung) sowie um die Funktionen bzw. Wirkungen von Sprache geht (KMK, 2022, 19-20), hat auf den ersten Blick nur wenig mit dem Religionsunterricht zu tun. Dennoch gibt es etliche Berührungspunkte und Kooperationsmöglichkeiten mit dem Deutschunterricht.

So bieten nicht wenige Bibeltexte, etwa in der Lutherübersetzung, und Texte der christlichen Frömmigkeitspraxis wie das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis oder traditionelle Kirchenlieder aufgrund ihres Alters für heutige Leser:innen vielfältige sprachliche Irritationen und Widerstände. Diese können zum Anlass für Sprachreflexionen etwa bezüglich der Lexik (z. B. „Weib“), der Flexion (z. B. „und führet mich zum frischen Wasser“) oder der Syntax (z. B. „In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen“) werden. Auch der sich auf semantischer Ebene abspielende Sprachwandel lässt sich gut anhand religiöser und insbesondere biblischer Texte beleuchten – man denke nur an Begriffe wie „Sünde“ oder „Opfer“.

Bezüge zu sprachlicher Reflexion als Gesichtspunkt des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ im Deutschunterricht ergeben sich ferner durch Aspekte der kritischen Reflexion des eigenen und fremden Sprachgebrauchs im Zusammenhang sprachkritischer und -ethischer Überlegungen im Religionsunterricht, wie sie in unterschiedlichen Themenfeldern vorkommen können: klassisch etwa beim Thema *Wahrheit und Lüge*, im Kontext von Antisemitismus- und Rassismusprävention, der Auseinandersetzung mit Fundamentalismus oder auch im Zusammenhang mit feministischen Zugängen der Bibelhermeneutik.

Nicht zuletzt kann darauf verwiesen werden, dass eine Auseinandersetzung mit religiöser Sprache im Religionsunterricht an die Thematisierung von sprachlicher Vielfalt und innerer und äußerer Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht (KMK, 2022, 20) anknüpfen kann. So könnten z. B. kanonisierte religiöse Texte wie das Vaterunser auch sprachvergleichend betrachtet und wahrgenommen werden, inwiefern religiöse bzw. theologische Sprache neben anderen Registern wie der Fach- und Alltagssprache eine spezifische Sprache bzw. Sprachverwendung darstellt.

3 Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat gezeigt, dass es vielfältige Berührungspunkte zwischen der (möglichen) Förderung sprachlicher Kompetenzen im Deutsch- und im Religionsunterricht gibt – und damit auch eine Reihe von Kooperationsmöglichkeiten sowohl zwischen Deutsch- und Religionslehrkräften als auch von Deutsch- und Religionsdidaktiker:innen.

Während sich im Bereich des Literaturunterrichts (als einem der beiden domänenspezifischen Bereiche der Auseinandersetzung mit Sprache im Deutschunterricht), z. B. bei der Behandlung von Kinder- und Jugendliteratur, ein fächerverbindender Unterricht schon länger etabliert hat und hier auch in der Religionsdidaktik der Anschluss an die Nachbardisziplin der Deutschdidaktik gesucht wird, scheinen zumindest auf der Praxisebene die Möglichkeiten für produktive Kooperationen mit dem Deutschunterricht in den anderen Bereichen des Aufbaus und der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Religionsunterricht noch lange nicht ausgeschöpft zu sein. Wie gezeigt, könnten z. B. im Hinblick auf den ebenfalls für den Deutschunterricht domänenspezifischen Kompetenzbereich der

Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch bestimmte Sprachphänomene, die im Religionsunterricht relevant sind, als Anforderungssituationen für Reflexionen über den Sprachwandel und die Wirkungen unterschiedlicher Sprachregister dienen.

Wichtig wäre es, dass Religionslehrkräfte in Zukunft nicht nur mit Hilfe des Abgleichs der Fachlehrpläne darauf achten, welche der im Deutschunterricht erarbeiteten Inhalte und Kompetenzen auch für den Religionsunterricht relevant sein könnten und woran sich thematisch anschließen lässt. Sie sollten darüber hinaus mehr als bisher auch danach fragen, welche Methoden des Aufbaus und der Förderung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht erarbeitet und eingeübt werden. Dies betrifft insbesondere die prozessbezogenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts des Sprechens und Zuhörens, des Lesens sowie des Schreibens, die alle auch ihren Beitrag zur Förderung sprachlicher Kompetenzen leisten. Entsprechende im Deutschunterricht vermittelte Strategien der Texterschließung, der Vertiefung des Textverständnisses schwieriger Texte und der Textproduktion sollten bekannt sein und möglichst auch im Religionsunterricht bewusst angewendet und geschult werden. Dabei gilt es in diesem Zusammenhang, insbesondere auch empirische Studien aus dem Kontext der Deutschdidaktik zur Kenntnis zu nehmen, die Aufschluss darüber geben können, ob die Ziele, die mit beliebten Methoden des Deutsch- und Religionsunterrichts anvisiert werden, tatsächlich auch erreicht werden können bzw. welche Gelingensbedingungen jeweils konkret beachtet werden müssen. Didaktische Impulse des Textverstehens und der Schreibdidaktik gilt es vor allem für Prüfungen im Religionsunterricht aufzugreifen.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2014), Sprache im Religionsunterricht, in: Michalak, Magdalena (Hg.), Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen, Baltmannsweiler, 154-174.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.) (2013), Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Münster.
- Behrens, Ulrike (2013), Zuhörkompetenzen und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe, in: Gailberger, Steffen (Hg.), Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht, Weinheim/Basel, 384-399.
- Brand, Tilman von (2022), Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen, 8., akt. Aufl., Seelze.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2021), Integrative Deutschdidaktik, 2. Aufl., Paderborn.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara (2025), Textprozeduren. Werkzeuge für den Schreibunterricht. Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen, Seelze.
- Feilke, Helmuth (2017), Materialgestütztes Argumentieren, Seelze.
- Frederking, Volker (2022), Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert, <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf> [Abruf: 16.02.2026].
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018), Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin.
- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2022), Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis, 3. Aufl., Tübingen.

- Krelle, Michael (2013), Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen, in: Gailberger, Steffen (Hg.), Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht, Weinheim/Basel, 422-438.
- Kultusministerkonferenz (2022), Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i. d. F. vom 23.06.2022, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [Zugriff: 10.02.2026].
- Kultusministerkonferenz (2019), Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss vom 05.12.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf [Zugriff: 10.02.2026].
- Kultusministerkonferenz (2012), Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [Zugriff: 16.02.2026].
- Meier, Christel (2022), Kompetenzfacetten literarästhetischer Sprachreflexion. Theoretische Verortung – empirische Analysen – Ansatzpunkte didaktischer Förderung, Berlin u. a., <https://www.peterlang.com/document/1185759> [Zugriff: 09.03.2026].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023), Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/gost_klp_d_2023_06_07.pdf [Zugriff: 10.02.2026].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/g9_d_klp_3409_2019_06_23.pdf [Zugriff: 10.02.2026].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2004), Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/rs_deutsch.pdf [Zugriff: 10.02.2026].
- Pabst-Weinschenk, Marita (2013), Vortragen und Präsentieren, in: Gailberger, Steffen (Hg.), Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht, Weinheim/Basel, 400-421.
- QUA-LiS NRW (2021), Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Deutsch, https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/ps_lp_d_einzeldatei_2021_08_02.pdf [Zugriff: 10.02.2026].
- QUA-LIS NRW (2021), Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Evangelische Religion, https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/ps_lp_er_einzeldatei_2021_08_02.pdf [Zugriff: 11.02.2026].
- QUA-LIS NRW (2019), Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Deutsch, https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/g9_d_klp_3409_2019_06_23.pdf [Zugriff: 11.02.2026].
- QUA-LIS NRW (2019), Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Evangelische Religion, https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/g9_er_klp_3414_2019_06_23.pdf [Zugriff: 11.02.2026].
- Schulte, Andrea (2024), Sprache im Fachunterricht Deutsch. Ein Studien- und Arbeitsbuch, Münster.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2024), Handreichung Berliner Leseband. Leseförderung durch Leseflüssigkeitstraining, Berlin.
Spinner, Kaspar H. (2006), Literarisches Lernen, in: Spinner, Kaspar/Lösener, Hans (Hg.), Literarisches Lernen: Aufsätze, Stuttgart 2022, 9-37.

Dr. Tanja Gojny ist Professorin für Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Religionslehre an der Bergischen Universität Wuppertal.

¹ Für viele wertvolle Anregungen diesbezüglich danke ich ganz herzlich Prof. Dr. Christel Meier, die den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in Augsburg innehat.

² Vgl. hierzu für einen Überblick: <https://www.lesen-in-deutschland.de/journal/das-leseband-bundesweiter-ueberblick-kostenloses-material-1962> [Abruf: 16.02.2026].