

(Religiöse) Sprachbildung im Kontext von
Mehrsprachigkeit – Impulse aus dem Gespräch zwischen
DaZ/DaF und Religionspädagogik

Tabea Fuchs/Monika E. Fuchs

(Religious) language development in the context of
multilingualism – Insights from the dialogue between
German as a Second Language (DaZ/DaF) and Religious
Education

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.2026.1.112>

Licence: CC BY 4.0 International

(Religiöse) Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit – Impulse aus dem Gespräch zwischen DaZ/DaF und Religionspädagogik

Tabea Fuchs/Monika E. Fuchs

Zusammenfassung

Religiöse Sozialisation kann nicht (mehr) bei allen Schüler:innen vorausgesetzt werden. In Schule und Religionsunterricht kommt es dadurch zu Begegnungen zwischen verschiedenen Sprach- und Sinnwelten, wobei religiöse Begriffe und Textformen für die Lernenden den Charakter einer Fremdsprache annehmen können. Der Beitrag beleuchtet unter Rekurs auf Ansätze aus der DaZ/DaF-Didaktik, wie religiöse Sprachbildung in einem sprachsensiblen Fachunterricht umgesetzt werden kann. Dabei wird religiöse Sprachbildung als prozesshaft zu erschließende Kompetenz verstanden, die individuelle Sprachbiografien und Alltagssprache integrieren und Bildungs- sowie religiöse Fachsprache anbahnen kann.

Schlagwörter: Sprachbildung, Sprachsensibilität, Religionspädagogik, Mehrsprachigkeit, DaF, Bildungssprache, Unterrichtsgestaltung, Scaffolding, Wortschatzarbeit

(Religious) language development in the context of multilingualism – Insights from the dialogue between German as a Second Language (DaZ/DaF) and Religious Education

Abstract

Religious socialization can no longer be taken for granted among all students. In schools and religious education classes, this leads to encounters between different linguistic and conceptual worlds, in which religious terms and textual forms can take on the character of a foreign language for learners. Drawing on approaches from DaZ/DaF didactics, this article examines how religious language education can be implemented in language-sensitive subject instruction. Religious language education is understood here as a competence to be developed through a process that integrates individual language biographies and everyday language and can serve as a gateway to educational and religious technical language.

Keywords: Language development, linguistic sensitivity, religious education, multilingualism, German as a foreign language, language of instruction, lesson planning, scaffolding, vocabulary development

1 Religiöse Sprache im heterogenen Klassenzimmer – Ausgangslagen und Perspektiven einer disziplinübergreifenden Reflexion

Heutige Klassenzimmer sind Spiegel einer superdiversen Gesellschaft¹: Hier begegnen sich Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte mit vielfältigen Herkunfts- und Familiensprachen, unterschiedlichen Sprachkompetenzen, Weltanschauungen, religiösen Prägungen oder ausbleibender religiöser Sozialisation. Auch der Religionsunterricht findet sich in einem zunehmend heterogenen Kontext wieder. Entsprechend gilt es zu bedenken, dass er als Raum der Begegnung zwischen verschiedenen Sprach- und Sinnwelten wirkt, wobei religiöse Begriffe und Denkstrukturen für Schüler:innen zunehmend den Charakter einer Fremdsprache annehmen können.

Die Diagnose einer „Sprachkrise“ oder (religiösen) „Spracharmut“ (Tacke, 2021, 102) verweist darauf, dass religiöse Sprache und das Sprechen über Religion(en) im Religionsunterricht nicht einfach vorausgesetzt werden können. Die Beobachtung als solche wurde schon vor knapp 30 Jahren in den „Empfehlungen zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik“ markiert:

„Für die meisten Schülerinnen und Schüler stellen [...] die theologischen Sprachformen und Denkstrukturen eine ihnen fremde Welt dar; sie sind mit ihrer Alltagssprache und den ihnen geläufigen, häufig naturwissenschaftlich geprägten Denkmustern wenig kompatibel und können nur schwer in ihren eigenen Lebens- und Erfahrungskontext übersetzt werden“ (Kirchenamt der EKD, 1997, 29).

In der Zweitsprachendidaktik ist mittlerweile gut beforscht, dass mangelnde sprachliche Durchdringung dazu führt, dass Themen oder Sachverhalte unzureichend verstanden werden und es Schüler:innen so nicht möglich ist, ihr fachliches Können unter Beweis zu stellen – dass also die eigentliche Wissens Ebene gar nicht erreicht wird (Chlosta/Schäfer, 2017, 369; Ahrenholz, 2010, 19). Untersuchungen im Rahmen des Religionsunterrichts zeigen überdies, dass Schüler:innen einerseits über eher weniger traditionell-christliche Begriffe in ihrem sprachlichen Repertoire verfügen und andererseits Probleme haben, die inhaltliche Komponente hinter Begrifflichkeiten zu erfassen oder Aspekte der Glaubenshaltung zu integrieren. Damit verändert sich auch die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche über Religion sprechen (Kohlmeyer/Reis/Viertel et al., 2020, 334, 340 unter Rekurs auf Hennecke, 2011; Faix, 2007; Hanisch/Hoppe-Graff, 2002).

Vor diesem Hintergrund kommt dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, Sprachbildung auch und gerade konzeptionell (mit) zu denken und im Unterrichtsgeschehen zu verankern, um allen Lernenden unabhängig ihres religiösen und/oder sprachlichen Hintergrunds eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Auf den Punkt gebracht: Religiöses Lernen ist sprachliches Lernen! Wenn wiederum – wie in diesem Beitrag postuliert – religiöse Sprache zunehmend den Charakter einer Fremdsprache annimmt, dann erscheint es gewinnbringend, vorfindliche Erkenntnisse und Ansätze aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung dahingehend fruchtbar zu machen, dass sich im Zusammendenken von sprachlichem und fachlichem Lernen ein Mehrwert für religiöse Bildung eröffnet. Dabei sind die inhärenten sprachlichen (und kulturellen) Fremdheitserfahrungen zwar als didaktische Hürde zu begreifen; zugleich gilt es, diese Erfahrungen produktiv zu nutzen, in den Lernprozess zu integrieren und selbst „zur Sprache zu bringen“. Ansätze, die „Sprache des Herzens“ (= Muttersprache, Erstsprache) von Lernenden mit Migrations- oder Fluchthintergrund in ihrer Kontextualität als Erweiterung und Bereicherung religiöser Lehr- und Lernwege wahrzunehmen, liegen bereits vor (Chrostowski, 2024).

Fortfolgend gilt ein erster Blick den Konzepten der Bildungs- und Fachsprache sowie den Besonderheiten der religiösen Sprache (2.). Ausgehend von Sprachbildung als einem Bildungsauftrag aller Fächer wird sodann das Potenzial eines sprachsensiblen Religionsunterrichts ausgelotet. Im Weiteren werden konkrete Modelle und Ansätze aus der Zweit- und Fremdsprachendidaktik des DaF-/DaZ-Kontextes und ihr Mehrwert für den sprachsensiblen Fachunterricht vorgestellt (3.) und anschließend ihre Adaptivität an die spezifischen Anforderungen des Fachs Religion diskutiert (4.) Der Beitrag schließt mit Gesprächserträgen im Blick auf Ziele und Kompetenzen religiöser Sprachbildung (5.).

2 Bildungssprache, Fachsprache, Religiöse Sprache – Begriffsklärungen und Verhältnisbestimmungen

2.1 Bildungssprache und Fachsprache

Die alltägliche Kommunikation, in der (auch in der Schule) informeller Austausch stattfindet, ist meist in einen situativen Kontext eingebettet und konzeptionell eher mündlich orientiert. Hier dominieren dialogische Kommunikation, emotionale Ausdrucksweisen und subjektive Bewertungen. Die Gesprächsteilnehmer:innen befinden sich in der Regel am selben Ort, sodass deiktische Elemente eingesetzt werden können und eventuelle sprachliche Fehler oder Ungenauigkeiten das Verständnis nicht gefährden. Das alltags-sprachliche Register, nach Cummins (1984) die *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), stoßen an ihre Grenzen, wenn abstrakte Inhalte oder komplexe Zusammenhänge versprachlicht werden sollen. Hier werden Elemente der sogenannten *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) relevant, die im deutschsprachigen Diskurs meist unter dem Begriff der *Bildungssprache* zusammengefasst werden.

Bildungssprache stellt ein Sprachregister bzw. eine sprachliche Varietät dar, die sich durch die Vermittlung komplexer Inhalte in anspruchsvollen Zusammenhängen auszeichnet und dafür auf elaboriertes lexikalisches und grammatikalisches Repertoire zurückgreift (Oomen-Welke, 2017, 401). Ihre Orientierung an der Schriftsprache verleiht ihr den Charakter der „Wohlgeformtheit“ und lexikalischen Dichte in mündlichen wie schriftlichen Kontexten. Dementsprechend treten in bildungssprachlichen Kontexten Nominalisierungen und hypotaktische Satzstrukturen neben unpersönlichen Ausdrücken, Partizipialkonstruktionen und weiteren Verdichtungen gehäuft auf (Ahrenholz, 2010, 15). Fachsprache umfasst als Teilbereich der Bildungssprache nicht nur fachliche Termini, sondern auch typische Textsorten und sprachliche Muster, die beispielsweise für ein bestimmtes Schulfach charakteristisch sind. Während Bildungssprache auf allgemeine Wissensvermittlung zielt, ist die Fachsprache eng an die jeweiligen fachlichen Inhalte – etwa mathematische Formeln, historische Quellentexte oder naturwissenschaftliche Erklärungen – gebunden.

Dass Bildungssprache sowohl Produkt als auch Prämisse der Schule und schulischen Lernens ist und gleichzeitig für den Wissenserwerb (Input) sowie den Nachweis dieses Wissens (Output) relevant ist, stellt vor allem Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache sowie Kinder und Jugendliche aus bildungs- bzw. schriftfernen Milieus vor besondere Herausforderungen.² Verschiedene Studien (bspw. Berendes/Dragon/Weinert et al., 2013; Ahrenholz, 2010), die zwischen einer Alltags- und einer Bildungssprache unterscheiden, machen deutlich, dass alltags-sprachliche Kompetenzen nicht ausreichen, um dem Unterricht sprachlich folgen zu können. Erschwerend hinzu kommt die Prägung und weitgehende Aufrechterhaltung eines monolingualen Habitus: Lehrwerke, Aufgaben und

Texte sowie die Unterrichtssprache selbst sind zumeist auf einsprachige, deutschsprachige Lerngruppen ausgelegt, was zur Folge hat, dass (bildungs-)sprachliche Barrieren unerkannt und unbearbeitet bleiben (Stahl/Krummenauer-Grasser, 2023, 31).

Bildungssprache ist mit der Alltags- oder Fachsprache weder deckungsgleich noch völlig davon zu unterscheiden, sodass anstelle einer dichotomen Trennung eher von einer „relative[n] Kategorisierung entlang eines Kontinuums“ gesprochen wird, wobei der Anspruch an Abstraktion, Präzision und Kontextunabhängigkeit von der Alltagssprache zur Bildungs- und Fachsprache zunimmt (Berendes/Dragon/Weinert et al., 2013, 25-26).

Die bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen eines jeden Schulfaches sind durch fachspezifische Sprachhandlungen, Termini und Textsorten geprägt. Der Religionsunterricht orientiert sich zwar häufig an der Alltagssprache – unter anderem deshalb, weil er stark lebensweltlich verankert ist (Tacke, 2021, 105) –, stellt aber ebenso sprachliche Anforderungen, die über umgangssprachliche Fähigkeiten hinausgehen. Um abstrakte, metaphorisch geprägte Sprachformen und Inhalte verstehen und sich zu ihnen (sprachlich) positionieren zu können, sind bildungssprachliche Mittel der Wissensvermittlung und -aneignung notwendig. Sprachliches und fachliches Lernen sind dementsprechend auch im Religionsunterricht untrennbar miteinander verbunden: Ohne entsprechende sprachliche Mittel können religiöse Inhalte nicht erschlossen werden – und umgekehrt finden im Fachunterricht stets auch sprachliche Bildungsprozesse statt. Ziel ist es, Schüler:innen zu befähigen, sach- und situationsangemessen sprachlich zu handeln, also erkennen zu können, welche Ausdrucksformen in welchem Kontext passend sind, und über ein Repertoire zu verfügen, das ihnen diese Wahl ermöglicht (Gogolin, 2021, 42-43; Schulte, 2024, 39).

2.2 Religiöse Sprache

Nach Altmeyer (2018, 196) spannt sich das Feld religiöser Sprache auf zwischen den Koordinaten „Sprache für Religiöses“ und „Sprache der Religion“ einerseits und „Religiöses Sprechen“ und „Sprechen über Religion“ andererseits. Religiöse Sprache gilt als „vielschichtig, sie ist mehrdeutig und kulturell abhängig [...]“. Hinzu kommt, dass sie fern ist vom alltäglichen Sprachgebrauch, sodass sie veraltet, ungewohnt und fremd wirkt, für viele ist sie wie eine Fremdsprache“ (Kassem, 2021, 302). Insofern Religion im Medium von Sprache kommuniziert wird, besteht generell ein enges Verhältnis von Fachlichkeit und Sprachlichkeit. Da Religion allerdings „auf den Bereich des Transzendenten, des Unsagbaren verweist, nimmt sie die Sprache in einer besonderen Weise in Gebrauch [...], um so das Sprechen an den Grenzen des Sagbaren zu ermöglichen“ (Schulte, 2024, 57).

Im Verhältnis zu Bildungs- und Fachsprache lässt sich religiöse Sprache zunächst als eine *Sonderform der Bildungssprache* kennzeichnen, der ein Transzendenzbezug inneohnt. Religiöse Sprache ist darüber hinaus einerseits auf Alltagssprache angewiesen, und hebt sich andererseits – gerade in ihrer symbolischen und metaphorischen Prägung – von der Alltagswelt ab. Dadurch wohnt ihr stets eine gewisse Deutungsoffenheit inne (Schulte, 2024, 98). Sie ermöglicht Annäherungen an das „Unsagbare“ und ist wandelbar, ohne jedoch gänzlich Neues an- bzw. auszusprechen (Schulte, 2024, 57, 98). Diesbezügliche unterrichtliche Lernprozesse adressieren insbesondere die Einführung in traditionelle und gegenwärtige Sprachformen sowie eine Sensibilisierung für die Eigenarten religiöser Sprache, nicht zuletzt der theologisch bedeutsamen dialektischen Spannung, „von Gott reden zu wollen, ohne von Gott reden zu können“ (Schulte, 2024, 65).

Mit Blick auf ihre *Fachsprachlichkeit* wird theologische Fachsprache zum Ort theologischer Reflexion *im Zusammenspiel von Objekt- und Metasprache*. Religiöse Sprache als Objektsprache bildet den Forschungsgegenstand der Theologie; theologische Fachsprache als Metasprache reflektiert über religiöse Sprache und hat eine doppelte Funktion inne: zum einen die Klärung und Deutung religiöser Sprache und zum anderen die Bereitstellung wissenschaftlicher Terminologie für theologische Konzepte (z. B. *Schöpfung, Erlösung*). Diesbezügliche unterrichtliche Lernprozesse adressieren die Vermittlung eines Grundbestands theologischer Terminologie für Fachtexte, Unterrichtskommunikation und den öffentlichen Diskurs (Schulte, 2024, 99-100).

Damit wird die *Schulsprache Religion* zu einer variantenreichen Sprache und hat die Integration religiöser, theologischer und schulischer Sprache in den Religionsunterricht zur Aufgabe. Als sprachliche Muster lassen sich kriteriengeleitetes Erzählen biblischer Narrative, Theologische Gespräche, Textinterpretationen oder Lernaufgaben identifizieren. In Summe zielen die unterrichtlichen Lernprozesse auf eine subjektive wie intersubjektive Erschließung, auf die Förderung von bildungssprachlichen Kompetenzen sowie auf die Elementarisierung theologischer Konzepte wie bspw. *Rechtfertigung, Barmherzigkeit, Schuld* (Schulte, 2024, 99-100).

Flankierend hierzu sind zum einen *Kontextbezug bzw. Kontextabhängigkeit religiöser Sprache* zu bedenken – nicht zuletzt, was den Begriffserwerb im Religionsunterricht anbelangt. So gilt einerseits, dass religiöse Begriffe „Kontexte und (Sprech-)Situationen [brauchen], in denen sie eindeutig in ihrer Performanz bestimmt und gedeutet werden“ (Kohlmeyer/Reis/Viertel et al., 2020, 337). Dahinter stehen ein Regelsystem und Konventionen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft. Andererseits gilt zugleich, dass religiöse Sprache Teil der Umgangs- und Alltagssprache ist und die Begriffe Kontexte und Sprechsituationen benötigen, in denen sie Verwendung finden und mit Alltagsbedeutung belegt werden (Kohlmeyer/Reis/Viertel et al., 2020, 337). In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu verweisen, dass heutigen Schüler:innen nicht per se religiöse Sprachkompetenz abgesprochen werden kann. Zwar sprechen sie nicht zwangsläufig eine „theologisch-eklesiologische Sprache“, verfügen jedoch über eine „eigene“ Sprache, die es ihnen ermöglicht, nicht nur über Religion zu kommunizieren, sondern auch ihre individuelle Religiosität zum Ausdruck zu bringen“ (Chrostowski, 2024, 75; vgl. auch Altmeyer 2018, 202).

Zum anderen gilt es, die *kommunikative Praxis des religiösen Sprechens* zu berücksichtigen. Sie markiert den je individuellen Ausdruck von Religiosität, persönlichem Glaubensbekenntnis, Gebet und Gottesbeziehung. Dabei lässt sich sowohl auf überlieferte Formen religiöser Sprache wie Gebete und Lieder zurückgreifen als auch (daraus) für die eigene Religiosität eine Sprache schöpfen, in der die religiöse Dimension des eigenen Lebens zum Ausdruck kommt.

„Zum Verständnis der Religion als Kommunikation gehören das religiöse Selbstverständnis und dessen Selbstdarstellung. Glauben bedarf eines individuellen Vollzugs, der sich aus bereits vorgegebener religiöser Kommunikation speist. Vor diesem Hintergrund gehört es zu den Bildungszielen des Faches Religion, die Komplexität der Religion als Kommunikation zu bearbeiten und Schüler:innen zu befähigen, gesellschaftlich und individuell, objektiv und subjektiv sprach- und ausdrucksfähig zu werden“ (Schulte, 2024, 114).

In diesem Zusammenhang ist wiederum darauf zu verweisen, dass gerade hier die punktuelle, sequenzielle und kontextuelle Einbeziehung der lebensgeschichtlich bedingten „Sprache des Herzens“ von besonderer Bedeutung ist. Dort, wo Subjektorientierung sowohl die Zuwendung gegenüber den Lernenden als auch die Anerkennung handlungs-

und produktionsorientierter religionspädagogischer Unterrichtsmethoden beinhaltet, „kann religiöse Bildung die ‚Sprache des Herzens‘ und die damit verbundenen persönlichen, religiösen, sozialen und kulturellen Erfahrungen des Einzelnen nicht ignorieren. [...] Der kreative Umgang mit ihr ist daher sowohl als Initiator als auch als Schlüsselressource religiöser Bildungsprozesse zu fördern“ (Chrostowski, 2024, 76).

3 Religiöse Sprachbildung – Gesamtkontext und Impulse aus der DaZ-/DaF-Didaktik

3.1 Sprachbildung als gesamtschulischer Bildungsauftrag

Sprachbildung ist als schul- und fächerübergreifendes Gemeinschaftsprojekt eine „Querschnittsaufgabe aller an schulischer Bildung Beteiligten und durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Fächern, Lernbereichen und Lernfeldern“ (KMK, 2019a, 6). Wie Schulte (2024, 33) betont, obliegt es jedem Unterrichtsfach entsprechend, das Verhältnis von Sprach- und Fachorientierung zu bestimmen und zu ergründen, wie Sprachbildung das fachliche Lernen unterstützen kann. Dies soll keineswegs die „Bedürfnisse[] des jeweiligen Faches“ ignorieren oder zu Lasten dessen „eigenständige[n] Profil[s]“ geschehen. Vielmehr gilt es, das spezifische Bildungsanliegen des Religionsunterrichts, das sich durch einen eigenen Umgang mit Sprache und Sprachgebrauch auszeichnet, zu stärken (Schulte, 2024, 33, 53).

Der Religionsunterricht ist gleichberechtigtes Mitglied eines kooperativen Fächerverbands, der das gemeinsame Ziel verfolgt, allgemeine sprachliche Kompetenzen zu fördern und so Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zu stärken (Schulte, 2024, 53). Entsprechend orientiert sich auch das Fach Religion an den Prinzipien der Sprach(en)sensibilität³ und Sprachbewusstheit. Es sollte ein gemeinsames Anliegen und Ziel aller Pädagog:innen sein, dass der durch die Schule angestoßene Wortschatzerwerb, die zunehmende Bedeutungs differenzierung und fachliche Diskursfähigkeit nicht zu einer Vertiefung sprachlicher Ungleichheiten zwischen den Lernenden führen. Entsprechend gilt es, sprachliche Förderung systematisch in den Fachunterricht einzubinden (Ahrenholz, 2010; Brandt/Böhmer, 2024). Dies umfasst auf Ebene der Lernenden die Berücksichtigung individueller sprachlicher Voraussetzungen, auf Ebene des Unterrichts die Reflexion über Sprache sowie die systematische und bewusste Verknüpfung sprachlicher Lernziele mit der fachlichen Planung und Umsetzung von Unterricht (Schulte, 2024, 53-57). Wie in Abschnitt 2 bereits erörtert, kommt dabei der Schnittstelle zwischen Alltags- und Fachsprache besondere Bedeutung zu.

Konzepte zur sprachlichen Bildung sind untrennbar mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung verbunden. Damit Lernende bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen in authentischen Situationen erwerben und rezeptiv wie produktiv mit Fach- und Lerninhalten umgehen können, bedarf es einer systematischen Verankerung in schulischen Strukturen und der Verantwortung und Kooperation aller Fächer (KMK, 2019a, 6). Auf bildungspolitischer Ebene ist die durchgängige Sprachbildung heute als zentrales Prinzip verankert, die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen gilt als „gemeinsame Aufgabe aller Fächer“ und wird in den Bildungsplänen mehrerer Bundesländer als solche aufgeführt (Brandt/Böhmer, 2024, 227). Darüber hinaus wird auch die Wertschätzung und Einbindung der mehrsprachigen Fähigkeiten von Schüler:innen von der KMK ausdrücklich unterstützt (KMK, 2019b, 7).

3.2 Sprachsensibler Religionsunterricht

Die Konzepte der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin/Lange, 2011) und des sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen, 2013) stellen nicht zuletzt einen zentralen Gewinn der DaF-/DaZ-Forschung und -Didaktik dar, da sie fachliches und sprachliches Lernen als untrennbar miteinander verbunden in allen Schulfächern verankert haben. Die durchgängige Sprachbildung zielt darauf ab, Bildungssprache systematisch in den Fachunterricht zu integrieren und sprachliche Heterogenität entsprechend zu berücksichtigen. Die Förmig-AG⁴ um Ingrid Gogolin stellt Qualitätsmerkmale für einen bildungssprachförderlichen Unterricht zusammen, in dem Lehrkräfte den Übergang von Alltags- zu Bildungssprache auf rezeptiver und produktiver Ebene auf Schüler:innenseite anbahnen und modellieren. Im sprachsensiblen Fachunterricht werden sprachliche Kompetenzen gezielt im Kontext authentischer, fachlich bedeutsamer Situationen erlernt und erweitert. Im Miteinander von Fachlernen, Sprachlernen und Deutschlernen (siehe Abb. 1) sollen Schüler:innen so unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage zu fachlichem und (fach)sprachlichem Handeln befähigt werden – ein zentrales Werkzeug hierfür ist das sogenannte *Scaffolding* (siehe Abschnitt 3.3).

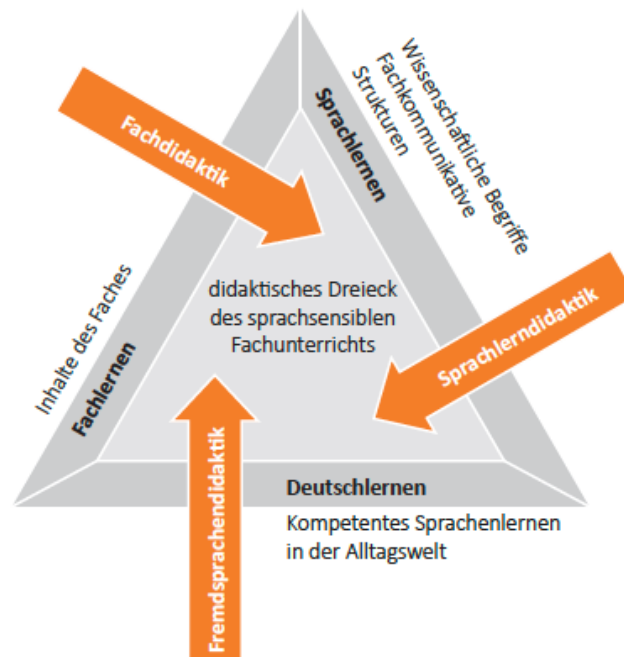


Abb. 1: Das didaktische Dreieck des sprachsensiblen Fachunterrichts nach Leisen 2013 (Stahl/Krummenauer-Grasser, 2023, 34)

Das Ineinander von sprachlichem und fachlichem Lernen bringen die Didaktikerinnen Kristina Peuschel und Anne Burkard auf den Punkt: Guter Unterricht könne nur dann guter Unterricht sein,

„wenn darin die sprachlichen Ressourcen aller Schüler*innen so erkannt und weiterentwickelt werden, dass neben und mit dem fachlichen Kompetenzerwerb die sprachliche Entwicklung gewinnt, und dass neben einem besseren Fachverständnis in jedem Fach auch ein Beitrag zu bildungs- und gesellschaftlicher Teilhabe sowie zur Bildungsgerechtigkeit geleistet wird“ (Peuschel/Burkard, 2019, 40).

Ein sprachsensibler Religionsunterricht zeichnet sich dementsprechend dadurch aus, dass die Verzahnung von fachlichen Inhalten und sprachlichen Kompetenzen konsequent angestrebt wird. Im Zentrum steht dabei nicht nur die Vermittlung religiöser Fachbegriffe, sondern auch die explizite Thematisierung von Sprache selbst – zum Beispiel als

Medium der Reflexion und Urteilsbildung, des Diskurses und der Perspektivübernahme. Religiöse Sprachbildung sollte Lernende entsprechend befähigen, religiöse „Sprachwelten“ aktiv zu gestalten, eigene Zugänge zu entwickeln und sich sprachlich handlungsfähig in einer pluralen Gesellschaft zu bewegen (Tacke, 2021, 101-102; Schulte, 2024, 87). Da religiöse Sprache und Ausdrucksweisen nicht einfach vorausgesetzt werden können, muss ein sprachsensibler Religionsunterricht diese schrittweise in angemessenen Kontexten aufbauen. Ein Beispiel, wie dies curricular verankert werden kann, liegt mit dem Lehrplan für Evangelische Religion für Gemeinschaftsschulen des Saarlandes vor. Mit dem vorangestellten Ziel, dass Schüler:innen lernen, „Bibelstellen und Basisbegriffe religiöser Bildung fachgerecht zu gebrauchen“ und außerdem zu einer „eigene[n] und authentische[n] religiöse[n] Sprache“ finden (Ministerium für Bildung und Kultur, 2025, 6), werden dort am Beispiel des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter erste Hinweise gegeben, wie religiöse Sprachfähigkeit kumulativ aufgebaut werden kann. Dabei soll die religiöse sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler:innen von konkreten und handlungsbezogenen Versprachlichungen über Reflexion und Perspektivübernahme bis hin zu einer abstrakten, theologisch-fachsprachlichen Ebene entwickelt werden (Ministerium für Bildung und Kultur, 2025, 78).

Ein sprach- und sprachsensibler Religionsunterricht erkennt außerdem an, dass zwischen Alltags- und Fachsprache sowie zwischen individuellen Sprachbiografien, wie beispielsweise anderen Erstsprachen und der deutschen Bildungssprache, aber auch zwischen jugendsprachlichen Ausdrucksformen und theologischen Begriffen, sowohl Distanz als auch Distanziertheit herrschen kann, die es zu überwinden gilt. Dies erfordert entsprechende Übersetzungsleistungen, bei denen die „äußeren und inneren Mehrsprachigkeiten“ (Tacke, 2021, 107) der Schüler:innen – einschließlich religiöser Mehrsprachigkeit – bewusst aufgegriffen werden. So erhalten sie die Möglichkeit, ihre lebensweltlichen Erfahrungen, Perspektiven und Anfragen in einer eigenen, ursprünglichen religiösen Sprache einzubringen. Dabei sollen Lernende ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können – „eine eigene und authentische religiöse Sprache [...] bleibt dabei immer offen für eine probeweise Verwendung von Alltagssprache“ (Ministerium für Bildung und Kultur, 2025, 6). Die Übersetzungsleistung ist beidseitig zu bedenken: Einerseits gilt es, alltagssprachliche und kreative Zugänge als Brücke zu religiösen Sprachformen zu nutzen, andererseits biblische Texte sowie theologische Inhalte und Ausdrucksweisen in die heutige Sprache und Lebenswelt der Lernenden zu übertragen (Schulte, 2024, 59).

Ein solcher Religionsunterricht nimmt die religiöse und sprachliche Heterogenität ernst und versteht (religiöse) Mehrsprachigkeit als Ressource, die zu tieferem Nachdenken über religiöse Ausdrucksweisen, Textformen und theologische Konzepte anregt und außerdem authentische Perspektivenvielfalt ermöglicht. Wie Tacke (2021, 107) treffend ausdrückt, ist „ein Religionsunterricht, der die religiöse und sprachliche Heterogenität ernst nimmt, [...] auf die sprachlich anspruchsvolle Leistung des Übersetzens angewiesen.“ Der sprachensible Religionsunterricht erreicht sein Ziel, wenn die Lernenden existenzielle Bedeutungen hinter theologischen Begriffen oder Symbolen und biblischen Texten erschließen und „zur Sprache“ bringen können (Ministerium für Bildung und Kultur, 2025, 6).

3.3 Modelle und Ansätze aus der DaZ/DaF-Didaktik

Über die theoretische Fundierung hinaus hat die DaF-/DaZ-Didaktik in den letzten Jahren eine Vielzahl an Methoden und Ansätzen hervorgebracht, um sprachliches Lernen in den

jeweiligen Fachunterricht zu integrieren, wovon zwei im Folgenden näher vorgestellt werden.

Scaffolding

Beim Scaffolding handelt es sich um ein Modell, das auf etablierten Sprach- und Lerntheorien beruht. Das Errichten eines „Baugerüsts“ (engl. *Scaffold*) für Schüler:innen kann sich auf verschiedene Formen sprachlicher und inhaltlicher Unterstützungshandlungen beziehen und lässt sich auf zwei Ebenen umsetzen: Auf der *Makroebene* geht es um die vorbereitete Strukturierung des Unterrichts, bei der die Lehrkraft auf der einen Seite die sprachlichen Anforderungen der geplanten Themen und Inhalte und auf der anderen Seite den Sprachstand der Lerngruppe in den Blick nimmt und davon ausgehend differenzierte Aufgabenformate plant. Auf der *Mikroebene* wird Scaffolding in der konkreten Interaktion wirksam – beispielsweise durch das Gewähren von mehr Überlegungszeit beim Formulieren, eine strukturierte, angemessene Lehrer:innensprache oder die Rekodierung von Schüleräußerungen. Im Unterricht kann Scaffolding durch die Lehrperson (Experte – Novize), Mitschüler:innen (kollaborativ), aber auch mithilfe von Materialien oder der jeweiligen Erst-/Familiensprache geleistet werden (Weskamp, 2019, 36; Klewitz, 2017, 16-17). Besondere Bedeutung kommt vor allem der Lehrer:innensprache zu, da hier bewusste Sprachmodellierung stattfinden und die Lehrkraft Äußerungen der Lernenden explizit in fachliche Zusammenhänge einbinden kann (für einen Überblick der Scaffolding-Strategien für die Unterrichtskommunikation vgl. Schulte, 2024, 61-62).

Wenn Interaktionen auf bereits vorhandenem Wissen aufbauen, Lernende von der Lehrkraft als schon kompetent behandelt werden und gleichzeitig im Sinne des Scaffolding ein „helfendes Gerüst“ bereitgestellt bekommen, kann sich das vorteilhaft auf das Gelingen des Unterrichts auswirken und das Bedürfnis der Schüler:innen nach Erlebnis Kohärenz befriedigen (Klewitz, 2017, 15). Im sprachsensiblen Fachunterricht kann Scaffolding eingesetzt werden, „that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles“ (Gibbons, 2009, 15). Schüler:innen mit anderer Familiensprache sollen sich durch Scaffolding die Themen, Konzepte oder Fähigkeiten des Fachunterrichts sprachlich und fachlich erschließen. Eventuelle sprachliche Hürden sollen dabei dem fachlichen Lernen und Partizipieren nicht im Wege stehen. Stattdessen werden Lernende in die Lage versetzt, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen, als sie es ohne diese Unterstützung könnten. Im sprach(en)sensiblen Fachunterricht Religion bedeutet dies beispielsweise die schrittweise Heranführung von der Alltagssprache zur Bildungs- und religiösen Fachsprache.

Der qualitative Unterschied des Scaffolding im Vergleich zu herkömmlichen Arbeitshilfen (wie beispielsweise Lexika oder strukturierte Arbeitsblätter) liegt darin, dass standardisierte vorstrukturierte Materialien meist statisch sind und Inhalte allgemein vereinfachen. Demgegenüber ist der Scaffolding-Ansatz dynamisch und individuell ausgerichtet, und ihm geht eine Bedarfsanalyse voraus. Die konkreten Scaffolding-Strategien setzen sodann gezielt dort an, wo sprachliche Hürden das fachliche Lernen behindern, dienen den Schüler:innen als temporäre Stütze und werden nach und nach abgebaut, sobald die Lernenden die erforderlichen Kompetenzen und sprachlichen Handlungen selbstständig ausführen können (Kniffka, 2010; Schulte, 2024, 63; Brandt/Böhmer, 2024, 227).

So besteht der Mehrwert des Scaffolding-Ansatzes darin, dass Sprache nicht lediglich vereinfacht wird – was Lernenden der Gelegenheiten berauben würde, bildungs- und

fachsprachliche Kompetenzen zu entwickeln –, sondern dass der Erwerb dieser Fähigkeiten gezielt anvisiert wird. Von dieser sprachbewussten Unterrichtsgestaltung, die darin unterstützt, sprachliche Fähigkeiten aktiv aufzubauen, vermögen alle Schüler:innen – unabhängig ihrer sprachlichen Ausgangslage – zu profitieren (Brandt/Böhme, 2024, 228).

Robustes Wortschatztraining

Ein umfassendes und tiefes Begriffsverständnis entwickelt sich laut der Spracherwerbsforschung durch die Auseinandersetzung mit einem Begriff in vielfältigen Kontexten. Je vielfältiger ein Begriff erlernt bzw. erlebt wird, desto tiefer können Lernende diesen durchdringen und eine eigene, reflektierte Definition ableiten (Kohlmeyer/Reis/Viertel et al., 2020, 338). Dass ein entsprechendes Verständnis von abstrakten Begriffen eng mit dem Leseverständnis – einer zentralen Kompetenz auch und gerade des Religionsunterrichts – verknüpft ist, liegt auf der Hand. Das Robuste Wortschatztraining (RoW)⁵ nach Kunde Kurtz (2012) knüpft hier an, indem es domänenunspezifische und bildungssprachliche Wörter in eine systematische Wortschatzarbeit überführt.

Das Konzept des Robusten Wortschatztrainings basiert auf der Annahme, dass sich Begriffe einer von drei lexikalischen „Schichten“ zuweisen lassen. Die erste Schicht umfasst dabei Begriffe der Alltagssprache, während die dritte Schicht hochspezifische Fachbegriffe beinhaltet. Das Wortschatztraining setzt bei den Begriffen der zweiten Schicht an, die es in einzelnen Einheiten thematisiert. Diese Begriffe, die vertiefend erfasst und erarbeitet werden sollen, lassen sich weder der einfachen und hochfrequenten Alltagssprache (erste Schicht) noch den hochspezifischen Fachbegriffen (dritte Schicht) zuordnen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie Sachverhalte auf eine abstrakte Weise ausdrücken, in schriftlichen Kontexten frequenter als in mündlichen und konzeptuell reich sind, da sie mehrere Bedeutungen oder übertragene Verwendungsweisen umfassen und themenübergreifend einsetzbar sind (Kurtz, 2012, 4). Eine RoW-Einheit wird systematisch in mehreren Phasen konzipiert, die von der mündlichen Auseinandersetzung mit einem neuen Begriff über dessen Visualisierung bis hin zur schriftlichen Phase reichen. Zunächst wird dabei der Begriff im Fachkontext eingeführt und durch gezielte Impulse im Unterrichtsgespräch in seiner Grundbedeutung erschlossen. Für DaZ-Lernende ist dabei auch die phonetisch-phonologische Repräsentation des Begriffs eine wichtige Hilfestellung, um den jeweiligen Begriff in ihr mentales Lexikon übernehmen zu können. Anschließend werden weitere Bedeutungsebenen eingeführt, um die semantische, ggf. auch metaphorische Bandbreite des Begriffs zu verdeutlichen. Durch spielerische Übungen und halbschriftliche Phasen werden das Begriffsverständnis sowie die aktive Anwendung des Begriffs trainiert und persönliche Bezüge hergestellt. Lernenden soll hierbei auch die Möglichkeit gegeben werden, an persönliche Gedanken und Erfahrungen anzuknüpfen, sodass sie den jeweiligen Begriff oder Zielausdruck „an ihr bisheriges Wissen anbinden“ (Kurtz/Hofmann/Biermas et al., 2015, 114).

Abschließend setzen sich die Lernenden in einer schriftlichen Phase mit der abstrakten Bedeutungsebene auseinander, beschreiben und reflektieren – beispielsweise in kurzen Dialogen oder Texten – die Verwendung des Begriffs in emotionalen oder metaphorischen Kontexten. Durch Peer-Austausch kann das Begriffsverständnis noch weiter gefestigt werden. Dieser schrittweise Aufbau soll dazu helfen, insbesondere domänenunspezifische, d.h. Begriffe, die fachübergreifend relevant sind, und bildungssprachliche Wörter in den rezeptiven und produktiven Wortschatz aufzunehmen. Begriffe, Konzepte und spezifische Ausdrücke sollen nicht nur rezeptiv verstanden, sondern gezielt

ausdifferenziert, vernetzt und tiefer verankert werden. Insbesondere DaZ-Schüler:innen und Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern profitieren von dieser erhöhten Sprachaufmerksamkeit, insofern sie durch dieses gezielte Scaffolding im Bereich Wortschatz ein tieferes Begriffsverständnis erarbeiten und Begriffe kontextbezogen anwenden lernen.

4 Religionsdidaktische Kontextualisierungen

Im Ernstnehmen der Ausgangslage, dass nicht- oder nur bedingt-religiös sozialisierten Kindern und Jugendlichen Begriffe und Konzepte zu bestimmten (religiösen) Themenfeldern häufig fehlen und dass zudem genuin theologische Begriffe teilweise durch Anglizismen ersetzt werden (bspw. der Begriff Barmherzigkeit durch „compassion“, Kohlmeier/Reis/Viertel et al., 2020, 335), erscheint es geboten, über Begriffslernen sowie sprachliche Strukturen und Spezifika im Religionsunterricht nachzudenken. Dabei genügt es nicht, Schüler:innen lediglich die Gelegenheit zu sprachlichen Positionierungen oder zur Nutzung bestimmter Begriffe einzuräumen. Ein tiefgreifendes (Begriffs-)Verständnis religiöser Sprache erfordert mehr als eine bloße Erklärung oder Definition. Gleichzeitig gilt es anzuerkennen, dass Schüler:innen – unabhängig von ihrer religiösen Sozialisation – bereits über eine eigene, lebensweltlich geprägte Sprache verfügen (Chrostowski, 2024, 75; Altmeyer, 2018, 202), mit der sie religiöse Fragen, Erfahrungen und Haltungen auf ihre Weise „zur Sprache bringen“. Wie allgemein in der Religionsdidaktik geht es auch beim Begriffslernen, bei religiöser und/oder theologischer Wort-schatzarbeit sowie bei religiöser Sprachbildung insgesamt um die „Ermöglichung von Welterschließungsprozessen durch Kinder und Jugendliche“ (Schweitzer/Haen/Krimmer, 2019, 14). Aufgabe des Fachs ist es daher, Brücken zwischen Alltags- und Fachsprache zu schlagen und den Lernenden zu ermöglichen, „souverän und sachkundig sowohl religiös als auch über Religion sprechen und eigene Positionen begründen können“ (Chrostowski, 2024, 75). Die folgenden exemplarischen Überlegungen sollen nun aufzeigen, inwiefern die beiden vorgestellten Ansätze diesbezüglich fruchtbar gemacht werden können.⁶

4.1 Scaffolding und Theologisieren

„Das Theologie Treiben im Unterricht ist ein kommunikatives Geschehen, das sich an den Subjekten des Lernens (Theologie von Kindern und Jugendlichen), dem intersubjektiven Austausch der beteiligten Akteur:innen (Theologie mit Kindern und Jugendlichen) sowie den elementaren Zugängen der Lernenden (Theologie für Kinder und Jugendliche) orientiert. In einer so gestalteten Kommunikationspraxis haben die alltägliche Erfahrungssprache der Kinder und Jugendlichen, das echte Gespräch sowie eine reflektierte Lehrer:innensprache ihren Ort“ (Schulte, 2024, 151).

An diesen Ausführungen Schultes wird deutlich: Das Theologie-Treiben im Unterricht ist ein höchst anspruchsvolles Geschehen, das „nicht allein religionsdidaktisch, sondern auch sprachdidaktisch“ zu fundieren ist (Schulte, 2024, 151). Es erfordert neben einer per se differenzierten und aufmerksamen Gesprächsleitung das Einbringen ernsthafter (anstelle bloß rhetorischer) Fragen und Impulse, die zum Nach- und Weiterdenken anregen und neue Perspektiven eröffnen. Darüber hinaus bedarf es einer achtsamen Interaktion, die sowohl die Gesprächsbeiträge der Schüler:innen zueinander und zur Sache als auch die theologische Sache selbst fach- und adressatengerecht moderiert (Reiß/Freudenberger-Lötz, 2012). Sollen darüber hinaus nun sprachliche Scaffolding-Strategien Eingang in das theologische Gespräch nehmen, bedeutet dies eine zusätzliche

Erweiterung des an die Lehrkraft gestellten Anforderungsprofils, insofern das Zusammenspiel von Fachlichkeit und Sprachlichkeit ins Zentrum des unterrichtlichen Handelns rückt.

Auf der *Makroebene*, der vorbereitenden Strukturierung des Unterrichts, ist (neben der grundständigen Prüfung von sprachlichen Anforderungen und Sprachstand der Lerngruppe) im Blick auf die Planung differenzierter Aufgabenformate nun beispielsweise der Einsatz mehrsprachiger Materialien sowie von Paralleltexten in leichter bzw. einfacher Sprache zu sondieren. Im Zuge dieses Arbeitsgangs kann zugleich die „Sprache des Herzens“ der einzelnen Schüler:innen Berücksichtigung finden. Insgesamt gilt es unter der Zielperspektive religiöser Sprachbildung, gezielte Unterstützungsmethoden als Sprachgerüste konsequent in die Unterrichtsplanung zu integrieren – beispielsweise Satzanfänge, Visualisierungen, (Re-)Formulierungen, Wortfelder zu religiösen Begriffen (bspw. Glaube, Gebet, Sünde).

Auf der *Mikroebene*, also in der konkreten Interaktion und Unterrichtskommunikation, können sich Religionslehrkräfte dann die Prinzipien des Mikro-Scaffolding zunutze machen und ihre Schüler:innen in neuer, anderer Weise herausfordern, sich sprachlich zu äußern. Als solche gelten (Kniffka, 2010, 3-4):

- a) *Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion:*
Lehrende sollten versuchen, langsamer zu sprechen, da Zweitsprachlernende mehr Zeit brauchen, um sprachliche Äußerungen der Lehrkraft zu verarbeiten.
- b) *Gewährung von mehr Planungszeit für Schüler:innen:*
Auch die Planung von Äußerungen erfordert bei Zweitsprachlernenden mehr Zeit. Lehrkräfte sind gelegentlich etwas zu ungeduldig und gewähren Schüler:innen nur ca. 2-3 Sekunden zum Antworten.
- c) *Variation der Interaktionsmuster:*
Vor allem der gängige Ablauf „Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerkommentar“ sollte variiert werden. Optimal wäre die Schaffung authentischer Kommunikationssituationen, in denen eine Lehrkraft „echte“ Fragen stellt, deren Beantwortung seitens der Schüler:innen die Planung komplexerer Äußerungen (statt einer Ein-Wort-Antwort) erfordert.
- d) *Aktives Zuhören durch die Lehrkraft:*
Lehrer:innen sollten den Lernenden aktiv zuhören, den intendierten Inhalt nachvollziehen und entsprechend (authentisch) reagieren. Dies fördert u. U. die Motivation der Schüler:innen, sich im Unterricht zu äußern.
- e) *Re-Kodierung von Schüleräußerungen durch die Lehrkraft:*
Re-Kodierung kann dazu beitragen, dass den Lernenden das angemessene Fachwort / eine angemessene Wendung im jeweiligen Kontext deutlich wird.
- f) *Einbettung von Schüleräußerungen in größere konzeptuelle Zusammenhänge:*
So kann eine Beziehung zwischen der Schüleräußerung und dem fachlich-thematischen Gesamtkontext hergestellt werden.

Tab. 1: Prinzipien des Mikro-Scaffolding nach Kniffka (2010)

Das *sprachsensible* Theologie-Treiben im Unterricht ist damit gleichsam die Kür des Theologierens, die freilich nicht ohne konsequente (Ein-)Übung zu erreichen ist. Zugleich können Religionslehrkräfte ihre Sprachhandlungskompetenz durch die Nutzung von Mikro-Scaffolding-Strategien erweitern und damit zur Qualitätssicherung im Blick auf die Kommunikation im Unterricht im Allgemeinen und die kommunikative Praxis des Theologierens im Besonderen beitragen (Schulte, 2024, 151-152). Umgekehrt weckt das „Plädoyer, mehr mündliche Scaffolds in (theologische) Gespräche einzupflegen, [...] die Aufmerksamkeit für das sprachförderliche und sprachbildende Potenzial der kinder- und

jugendtheologischen Ansätze“ (Schulte, 2024, 150) sowie für das partizipative und emanzipatorische Potenzial eines solcherart selbsttätigen und nachhaltigen Lernens.

4.2 Erwerb theologischer Fachsprache mittels RoW

Im Kontext des Religionsunterrichts bietet es sich zum einen an, domänenunspezifische, bildungssprachlich zentrale Begriffe (zweite Schicht), wie beispielsweise spezifische Verben, mithilfe des Robusten Wortschatztrainings einzuführen, wie es dieses ursprünglich vorsieht. Darüber hinaus kann die Methode aber auch für domänenspezifische, fachsprachliche religiöse Begrifflichkeiten und Konzepte (dritte Schicht) wie „Gnade“ oder „Sünde“ Anwendung finden und diese mit den Schüler:innen gemeinsam erarbeiten, damit dahinterstehende Konzepte kontextbezogen und mehrdimensional – d. h. auch in ihrem Transzendenzbezug und unter Berücksichtigung des „Unsagbaren“ – erschlossen werden können.

Ein Beispiel aus dem baden-württembergischen Bildungsplan für evangelische Religionslehre für die Klassenstufe 5/6 soll verdeutlichen, wie die systematische Wortschatzarbeit nach Kurtz (2012) für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Unter der inhaltsbezogenen Kompetenz „Mensch“ werden als mögliche Fachbegriffe *Vertrauen, Geborgenheit, Schuld, Verlust* und *Treue* genannt und die Schüler:innen unter anderem aufgefordert, „Erfahrungen menschlichen Zusammenlebens [...] zu biblischen Erzählungen [...] in Beziehung [zu] setzen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und, Sport Baden-Württemberg, 2016, 11). Die genannten Begriffe sind dabei nicht nur fachlich und thematisch für die betreffende Einheit zentral, sondern berühren unabhängig von der religiösen Sozialisation die persönliche Lebenswelt der Lernenden. Die Doppelnatur religiöser Sprache – wie sie beispielsweise am Begriff der Schuld deutlich wird – zwischen alltagssprachlicher Erfahrung („Schuld an einem Fehler haben“) und theologischer, transzendenter Fachbedeutung („Schuld als Trennung von Gott“), kann im RoW-Ansatz bewusst aufgegriffen werden.

In einer ersten, mündlichen Phase knüpft die Wortschatzarbeit an alltagssprachliche, lebensweltliche Bedeutungen und persönliche Erfahrungen an, um dann schrittweise die fachsprachliche Dimension zu erschließen. Dies kann beispielsweise durch narrative, biblische Anknüpfungspunkte wie der vom Bildungsplan vorgeschlagenen Geschichte von Kain und Abel (1Mose 4,1-16) vorgenommen werden. Indem durch die „expressive[] Sprache“ (Schulte, 2024, 58) biblischer Geschichten emotionale und existenzielle Dimensionen religiöser Begriffe sicht- und erfahrbare werden, ermöglichen sie es, Brücken zwischen Alltags- und Fachsprache zu schlagen. Eine zusätzliche emotionale Verankerung von Begriffen kann zudem auch in halbschriftlichen Phasen ermöglicht werden – etwa durch Zeichnungen oder kurze Reflexionen. In der abschließenden schriftlichen Phase wagen die Lernenden schließlich die Abstraktion und den Transfer, indem sie versuchen, den Begriff zu definieren („Was ist Schuld?“) oder in kreativen Schreibformaten wie Tagebucheinträgen oder Briefen anzuwenden.

Der Prozess des Robusten Wortschatztrainings kann – egal ob punktuell, sequenziell oder im Durchlaufen aller Phasen – Impulse dafür geben, wie ein tieferes Begriffsverständnis auch und gerade im Blick auf symbolisch, metaphorisch und narrativ geprägte Sprache hergestellt werden kann, wobei einerseits an elementaren Erfahrungen der Lernenden angesetzt und andererseits eine fachsprachliche, theologisch fundierte Auseinandersetzung ermöglicht werden kann. Dabei wird deutlich, dass religiöse Sprachbildung keine bloße Wissensvermittlung ist, sondern partizipativ zu gestalten ist. Zwar fußt

sie „auf der Einführung in eine Fachsprache, geht aber darüber hinaus, indem die Sprache selbst explizit und implizit zum Thema wird und neue Sprachwelten, auch über die Grenzen der religiösen Sprache, entdeckt und produktiv genutzt werden“ (Tacke, 2021, 101).

5 Gesprächserträge im Blick auf Ziele und Kompetenzen religiöser Sprachbildung

Vor dem Hintergrund des religionsunterrichtlichen Bildungsanliegens, Religion „als einen eigenen Modus der Weltbegegnung [...] zu verorten und dabei aufzuzeigen, dass damit ein eigener Umgang mit Sprache und Sprachgebrauch verbunden ist“ (Schulte, 2024, 57), soll abschließend der Mehrwert einer religiösen Sprachbildung unterstrichen werden. Religiöse Sprachbildung steht vor der Herausforderung, dass religiöse Sozialisation und damit verbundene Sprachkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden können. Dem Religionsunterricht, der zunehmend zum Ort der Begegnung zwischen verschiedenen religiösen Begriffs-, Sprach- und Sinnwelten wird, kommt damit nicht nur eine besondere didaktische Aufgabe, sondern auch eine besondere didaktische Chance zu: Es gilt, Lernende mithineinzunehmen in eine „religionsbezogene kommunikative Praxis“, bei der sie „die eigene Religiosität bzw. Haltung zur Religion zum Ausdruck [...] bringen sowie am gesellschaftlichen und kulturellen Diskurs über Religion teil[.]nehmen [lernen]“ (Schulte, 2024, 57).

Entsprechend plädiert dieser Beitrag dafür, religiöse Sprachfähigkeit als prozesshaft zu erschließende Kompetenz zu begreifen, die die individuelle (religiöse) Sprachbiografie ernst nimmt und integriert, um schrittweise sowohl an Bildungs- als auch religiöse Fachsprache heranzuführen. Die aufgezeigten Impulse aus der DaZ-/DaF-Didaktik und die Perspektive eines sprachsensiblen Religionsunterrichts im Fächerverbund eröffnen hierfür wertvolle Ansätze. So vermeidet der strukturierte Einsatz von Scaffolding bloße Vereinfachungen und fördert stattdessen den systematischen Aufbau und den zunehmend selbstständigen bzw. selbsttägigen Gebrauch sprachlicher und fachlicher Kompetenzen. Lehrkräfte, die die (religiöse) Sprachbildung ihrer Schüler:innen fördern möchten, sind durch den Scaffolding-Ansatz auf der Makroebene dazu angehalten, die Sprach- und Ausdrucksfähigkeit der Lernenden gezielt in den Blick zu nehmen. Auf der Mikroebene leitet sie der Scaffolding-Ansatz an, durch konkrete Impulse und Unterstützungsangebote die Auseinandersetzung mit theologischen Begriffen zu begleiten und die Entwicklung eigener religiöser Ausdrucksfähigkeit anzuregen.

All das steht im übergeordneten Zusammenhang einer nicht nur religiösen *Sprachbildung* als gesamtschulischer Bildungsaufgabe (siehe 3.1), sondern auch einer *religiösen* Bildung als formaler, fachlicher und fachsprachlicher Basis für Diskursfähigkeit und Dialogkompetenz:

„Leitziel des Evangelischen Religionsunterrichts ist die Förderung religiöser Bildung. Aus Sicht der Evangelischen Kirche erprobt er unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule die Sprach-, Trag-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens. Er eröffnet damit den Schülerinnen und Schülern einen eigenen Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für ihre Verständigungsfähigkeit in einer pluralen Gesellschaft unverzichtbar ist. Hierin unterscheidet er sich wesentlich von einer bloßen Religionskunde. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich im Unterricht Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen an, die für einen sachgemäßen Umgang mit sich selbst, mit ethischen und gesellschaftlichen Orientierungsfragen, mit dem christlichen Glauben sowie mit anderen Religionen und Weltanschauungen notwendig sind.“ (KMK, 2023, 13)

Die zentrale Aufgabe des Katholischen Religionsunterrichts

„besteht in der Förderung der religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Dazu gehören auch die Vermittlung von Grundwissen über den christlichen Glauben und andere Religionen sowie die reflexive Erschließung von Formen gelebten Glaubens.“ (KMK, 2023, 18-19)

Religiöse Sprachbildung fußt dabei auf religiösen bzw. theologischen Ausdrucksweisen, biblischen Überlieferungen und Sprachtraditionen, endet jedoch nicht bei der Rezeption vorgegebener Sprachwelten. Vielmehr geht es einem sprachsensiblen und sprachbildenden Religionsunterricht darum, dass Lernende „auf dem Boden biblischer Überlieferung und religiöser Sprache [...] selbst durch individuelle Aneignung religiöser Sprache religiös sprachfähig werden“ (Schulte, 2024, 88). Religiöse Sprache und das Sprechen über Religion werden so zu einem dynamischen Medium, das Vielfalt zulässt und gleichzeitig den Zugang zu einer kommunikativen Praxis religiösen Sprachgebrauchs eröffnet. Dabei gilt: „Religiöse Sprache will erarbeitet werden“ (Schulte, 2024, 88). Sie ist kein voraussetzendes Gut, sondern eine Kompetenz, die durch Begegnung, Aneignung und Auseinandersetzung, der Teilnahme an religiösen und gesellschaftlichen Diskursen, Übertragung und Abgrenzung wächst.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2010), *Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule*, in: ders. (Hg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchgesehene u. aktualisierte Auflage, Tübingen, 15-35.
- Altmeyer, Stefan (2018), *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, 191-205.
- Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013), *Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse*, in: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*, Münster, 17-41.
- Brandt, Hanne/Böhmer, Jule (2024), *Sprachliche Diversität im Unterricht. Potenziale nutzen, Herausforderungen meistern*, in: *Sprache · Stimme · Gehör* 48 (2024) 4, 225-230.
- Chlosta, Christoph/Schäfer, Andrea (2017), *Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht*, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*. 4., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Auflage (DTP 9), Baltmannsweiler, 369-381.
- Chrostowski, Mariusz (2024), *Sprachlich-kulturelle Vielfalt im Religionsunterricht wahrnehmen. Zum vernachlässigten Potential der ‚Sprache des Herzens‘ von Lernenden mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund*, in: *RpB* 47 (2024) 3, 73-85, <https://doi.org/10.20377/rpb-311> [Zugriff: 14.04.2026].
- Cummins, James (1984), *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon.
- Danilovich, Yauheniya (2017), *Deutsch als Zweitsprache. Religionspädagogische Herausforderungen und Chancen*, in: *ThLZ* 142 (2017) 1, 17-34.
- Danilovich, Yauheniya (2019), *Religiöse Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit*, in: dies./Putjata, Galina (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZModul*, Wiesbaden, 157-174, https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_9 [Zugriff: 14.04.2026].

- Faix, Tobias (2007), Gottesvorstellungen bei Jugendlichen. Eine qualitative Erhebung aus Sicht der empirischen Missionswissenschaft, Berlin.
- Gibbons, Pauline (2009), English Learners, Academic Literacy, and Thinking, Portsmouth.
- Gogolin, Ingrid (2008), „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung, in: GWP 57 (2008) 1, 65-75, <https://budrich-journals.de/index.php/gwp/article/view/12272> [Zugriff: 09.04.2026].
- Gogolin, Ingrid/Lengyel, Drorit/Bainski, Christiane/Lange, Imke/Michel,Ute/Rutten, Sabine/Scheinhardt-Stettner, Heidi (2011), Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG, Münster.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011), Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.), Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit, Wiesbaden, 107-128.
- Gogolin, Ingrid (2021), Was heißt sprachsensibler Fachunterricht? Stand der Diskussion, in: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen, 42-52.
- Hanisch, Helmut/Hoppe-Graff, Siegfried (2002), „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart.
- Hennecke, Elisabeth (2011), Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht, https://dublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-27933/Arbeit_komplett.pdf [Zugriff: 14.04.2026].
- Kassem, Amani (2021), Der Islamische Religionsunterricht als Ort (mehr-)sprachlicher Bildung, in: Theo-Web 20 (2021) 2, 302-320.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (1997, Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Gütersloh.
- Klewitz, Bernd (2017), Scaffolding im Fremdsprachenunterricht. Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen, Tübingen.
- Kniffka, Gabriele (2010), Scaffolding, <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [Zugriff: 30.03.2026].
- Kohlmeyer, Theresa/Reis, Oliver/Viertel, Franziska/Rohlfing, Katharina J. (2020), Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht, in: Theo-Web 19 (2020) 1, 334-344.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019a), Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf [Zugriff: 01.04.2026].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019b), AG Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. „Diversitätsbewusste und interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_09_18-Interkulturelle-Bildung.pdf [Zugriff: 30.03.2026].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2023), Zur Situation des Evangelischen und Katholischen Religionsunterrichts (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002 i. d. F. vom 15.06.2023). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland,

- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlu-esse/2023/2023_06_15-gem-Religionsbericht.pdf [Zugriff: 15.04.2026].
- Kurtz, Gunde (2012), Bildungswortschatz trainieren - Robusten Wortschatz aufbauen, in: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hg.), Perspektiven empirischer Sprachdidaktik (Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften 10), Trier, 71-90.
- Kurtz, Gunde/Hofmann, Nicole/Biermas, Britta/Brack, Tiana/Haseldiek, Karen (2015), Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. 2. Auflage (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache 2), Baltmannsweiler.
- Leisen, Josef (2013), Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis, Stuttgart.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2025), Evangelische Religion Lehrplan Gemeinschaftsschule Klassenstufen 5 bis 10, https://www.saarland.de/Shared-Docs/Downloads/DE/mbk/Lehrpl%C3%A4ne/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Evangelische_Religion/lp_ev_Rel_Gems_2025.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff: 09.04.2026].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016, Hg.), Bildungsplan 2016. Allgemeinbildendes Gymnasium. Bildungsstandards für Evangelische Religionslehre, Stuttgart.
- Oomen-Welke, Ingelore (2017), Durchgängige Sprachbildung. Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen, in: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.), Deutsch als Zweitsprache. 4., vollst. überarbeitete u. aktualisierte Auflage (DTP 9), Baltmannsweiler, 398-414.
- Peuschel, Kristina/ Burkard, Anne (2019), Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Tübingen.
- Reiß, Anneke/Freudenberger-Lötz, Petra (2012), Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart, 133-145.
- Schulte, Andrea (2024), Sprache im Fachunterricht Religion. Ein Studien- und Arbeitsbuch, Münster / New York.
- Schweitzer, Friedrich/Haen, Sara/Krimmer, Evelyn (2019), Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen.
- Stahl, Christine/Krummenauer-Grasser, Astrid (2023), Bildungssprache als Herausforderung (Heterogenität in der Lehrer:innenbildung: utb Studienkurse mit Lehr-Lern-Material 1), Stuttgart.
- Tacke, Lena (2021), Das Entdecken neuer Sprachwelten. Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht, in: RpB 45 (2022) 1, 101-110, <https://doi.org/10.20377/rpb-135> [Zugriff: 14.04.2026].
- Vertovec, Steven (2024), Superdiversität. Migration und soziale Komplexität, Berlin.
- Weskamp, Ralf (2019), Dient Sprachmittlung dem Fremdspracherwerb? Zur psycholinguistischen Relevanz eines neuen Aufgabenformats (Fremdsprachen Lehren und Lernen 48), Tübingen, 29-40.

Tabea Fuchs, M.Ed. und B.A. Deutsch als Zweitsprache, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsforschung und Monitoring (ZQM), Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Israelbezogene Identitätskonstruktionen christlich-neocharismatischer Organisationen“, Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Monika E. Fuchs, Professorin für Ev. Theologie/Religionspädagogik, Leibniz Universität Hannover

¹ Superdiversität (Vertovec, 2024) beschreibt eine durch globale Migration und Digitalisierung entstandene, extrem vielschichtige soziale Realität, in der klassische Kategorien wie „Ethnizität“ oder „Sprachgemeinschaft“ an Erklärungskraft verlieren. Der Begriff betont die Fluidität von Zugehörigkeiten und die Notwendigkeit, beispielsweise anstelle von stabilen Sprachsystemen dynamische, individuelle sprachliche Repertoires in den Fokus zu rücken, die Menschen im Laufe ihres Lebens erwerben.

² Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich auf Lernende, die das Deutsche nicht als Erstsprache, sondern als zweite oder weitere Sprache als Mittel der Kommunikation in einem deutschsprachigen Umfeld erwerben. Das im Beitrag an anderer Stelle ebenfalls genannte Akronym DaF (Deutsch als Fremdsprache) bezeichnet dagegen das Erlernen von Deutsch in Kontexten, in denen es nicht die primäre Kommunikationssprache ist. Schriftferne Milieus können unabhängig der Spracherwerbsszenarien Familien umfassen, in denen schriftsprachliche Praktiken (z. B. Lesen, Schreiben) weniger präsent sind.

³ Sprachsensibel ist ein Unterricht, wenn er achtsam gegenüber sprachlichen Herausforderungen innerhalb der Sprache, insbesondere der Bildungs- und Fachsprache ist; Sprachen-sensibel ist ein Unterricht, wenn er die sprachliche Vielfalt der Lernenden bedenkt und deren Einbeziehung im Unterrichtsgeschehen ermöglicht.

⁴ FörMig = Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ der Bund-Länder-Kommission, siehe <https://www.bildungserver.de/innovationsportal/foermig-5299-de.html> (Zugriff: 09.04.2026).

⁵ Das Robuste Wortschatztraining geht zurück auf Arbeiten Becks, McKeowns und Kucans, die mit dem Konzept der *Robust Vocabulary Instruction* den Grundstein für eine systematische sozialschichtspezifische Wortschatzförderung für Erst- und Zweitsprachlernende in Regelklassen legen, vgl. Kurtz, 2012, 3.

⁶ Ein Potenzial hinsichtlich religiöser Sprachbildung böte u. E. auch das dialogische Aufeinander-Beziehen dramapädagogischer Ansätze und performativer Religionsdidaktik, würde jedoch den Umfang dieses Beitrags sprengen.