

Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht

Lena Tacke

Technische Universität Dortmund

Kontakt: Lena.Tacke@tu-dortmund.de

eingereicht: 22.05.2021; überarbeitet: 08.09.2021; angenommen: 19.11.2021

Zusammenfassung: Eine religiöse Sprachbildung fußt zwar 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. Hier ist ein sprachsensibler Fachunterricht gefragt, der allerdings einer heterogenitätssensiblen Zuspitzung bedarf. Heterogenitätssensible Sprachbildung im Religionsunterricht ist elementar, um Sprachkompetenzen in einem religiös heterogenen Kontext zu fördern. Um den heterogenen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts gerecht zu werden, muss die Herausforderung religiöser Sprache und religiösen Sprechens inmitten der Heterogenität ernstgenommen und die sprachliche Suchbewegung, die daraus erwächst, reflexiv eingeholt werden. Am Beispiel von religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) wird deutlich, dass dadurch die bildende Kraft religiöser Sprache in schulischen Bildungskontexten zum Tragen kommen kann. Dies fördert Sprachkompetenzen, die Schüler*innen dazu befähigt, sich als handelnde Akteure in religiös und nicht-religiös heterogenen Sprachwelten zu bewegen und ihre (religiöse) Suchbewegung, das Ringen um Worte, so zu beschreiben, dass sie ihre Sprache finden.

Schlagwörter: Sprachförderung, Sprachfähigkeit, Sprachsensibilität, Sprachkompetenz, Heterogenität, religiöses Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract: Teaching of a heterogeneity-sensitive language in religious studies is elementary to promote language competences in a heterogeneous context. In order to satisfy the heterogeneous framework of religious education, the challenge of religious language and speech as part of the heterogeneity must be taken seriously and the linguistic search movement that arises from it must be addressed reflexively. Herewith, the creative power of religious language can be brought to bear in the context in school education. For language education, which is sensitive to heterogeneity, is based on the introduction of a technical language, but goes beyond this, in that pupils learn a technical in the teaching context, but at the same time this language itself becomes an explicit topic and new language worlds, beyond the boundaries of religious language, are discovered and used productively. This promotes language competences that enable pupils to move as active actors in religiously and non-religiously heterogeneous language worlds and to describe their (religious) search movement, the struggle for words, in such a way that they find their language.

Keywords: language promotion, language ability, language sensitivity, language competence, heterogeneity, religious learning, Education for Sustainable Development

I. Sprachgeschehen im (Religions-)Unterricht

„Mir fehlen die Worte ich / Hab die Worte nicht / Dir zu sagen was ich fühl' / Ich bin ohne Worte ich / Finde die Worte nicht“ singt Tim Bendzko in dem Lied „Wenn Worte meine Sprache wären“ (2011). Er beschreibt seine Sprachlosigkeit, sein Ringen um Worte und das Fehlen der ‚passenden‘ Worte, um sich ausdrücken zu können. Indem er sein Ringen um Worte beschreibt, nähert er sich (s)einem Verständnis an und findet dadurch (s)eine Sprache.

Diese sprachliche Suchbewegung ist auch elementar für die Sprachbildung des Religionsunterrichtes, die zwar vielfach gefordert, aber wenig eingelöst wird. Seit Jahren wird im Allgemeinen eine Diagnose der ‚Sprachkrise‘, der ‚Sprachlosigkeit‘, der ‚Spracharmut‘ oder auch der Religion als ‚Fremdsprache‘ gestellt (u. a. Danilovich & Putjata, 2019; Altmeyer, 2019; Cebulj, 2014). Zweifellos ist Unterrichtsgeschehen grundsätzlich auch ein sprachliches Geschehen, hier wird erklärt, diskutiert, präsentiert, analysiert u. s. w.: Sprache bestimmt als gesprochene Sprache und Schriftsprache den Unterricht in ihren verschiedenen Registern von Allgemein-, Fach- und Bildungssprache. Für den schulischen Bildungskontext ist damit jedes Fachlernen gleichermaßen Sprachlernen und von diesem gar nicht zu trennen; gleichzeitig unterscheidet sich das Sprachlernen grundlegend von anderen Lernbereichen (Winkler, 2019, S. 35; Danilovich, 2017). Daher sind in den letzten Jahren Sprachförderung und Sprachsensibilität zu einer Querschnittsaufgabe aller Unterrichtsfächer und zur Aufgabe der Schulentwicklung avanciert (u. a. Gogolin, 2021; Altmeyer, 2019; Gogolin, 2018; Leisen, 2013).

Dies gilt natürlich ebenso für den Religionsunterricht: Die Schüler*innen kommen mit religiöser Sprache in Berührung, die ihnen mehr oder weniger fremd ist – und als biblische Sprache, als theologische Fachsprache, als Kirchensprache auch ein Gegenüber zu ihrer Umgangssprache darstellt (u. a. Kohlmeyer, Reis, Viertel & Rohlfing, 2020, S. 334; Altmeyer, 2019; Eiff, 2019). Im Religionsunterricht steht Sprache in diversen Spannungsfeldern, wobei im Folgenden insbesondere religiöse und sprachliche Heterogenität als eine Rahmenbedingung des Unterrichts Berücksichtigung finden sollen, um die Relevanz der Sprachbildung aufzuzeigen. Denn religiöse Sprachbildung fußt zwar auf dem Erlernen von Fachterminologie, geht aber darüber hinaus: Sie befähigt zur Urteilsbildung, zur Teilhabe am Diskurs und zur Perspektivübernahme – und ist der Schlüssel, um den Herausforderungen einer zunehmend ausdifferenzierten und pluralen Gesellschaft angemessen begegnen zu können, da sie Schüler*innen zu handelnden Akteuren werden lässt, die sich in religiösen Sprachwelten bewegen und diese konstruieren können (Reese-Schnitker, 2021).

Da die religiös und sprachlich heterogenen Kontexte für das religiöse Lernen zunehmend als Normalität wahrgenommen werden, ist es notwendig aufzuzeigen, wie diese zur Ressource werden können (u. a. Halbfas, 2012, S. 14). Für den Kontext des Religionsunterrichts muss hier der Begriff der (aufgeklärten) Heterogenität – der heute in den Bildungswissenschaften mit Begriffen wie Diversität, Inklusion und Vielfalt konkurriert (u. a. Könemann, 2021; Hong, 2020; Grümme, 2017) – in mehreren Dimensionen gedacht werden (wie Leistungsfähigkeiten, sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht). An dieser Stelle soll der Fokus auf der religiösen und sprachlichen Heterogenität der Schüler*innen liegen und beschreibt damit sowohl religiöse Sozialisation und Zugehörigkeiten als auch Sprachunterschiede mit Blick auf eine ‚äußere‘ Mehrsprachigkeit (wie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) und ‚innere‘ Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Kenntnis und den Gebrauch von religiöser Sprache.

Vor diesem Hintergrund ist die Gestaltung der Sprachbildung im Religionsunterricht maßgeblich ausschlaggebend für den Lernerfolg, sodass sich die Frage stellt, wie Sprachbildung im Religionsunterricht konzeptionell gedacht werden muss, damit diesen heterogenen Kontexten gewinnbringend Rechnung getragen werden kann. Um dieser Frage nachzugehen, wird zunächst die Herausforderung der religiösen Sprache und des religiösen Sprechens für den Religionsunterricht aufgezeigt, um anschließend zu verdeutlichen, dass ein sprachsensibler Fachunterricht eine notwendige Sprachförderung auf der Ebene der religiösen Sprache darstellt, es darüber hinaus aber auch einer Sprachförderung auf der Ebene des religiösen Sprechens bedarf. Die religiöse Sprachbildung für den Religionsunterricht muss die Förderung dieser beiden Ebenen konzeptionell zusammendenken, um ein Zusammenspiel von sprachlichem und fachlichem Lernen zu ermöglichen. Wenn dies gelingt, wird die religiöse und sprachliche Heterogenität, im Sinne von ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Mehrsprachigkeiten, zur fruchtbaren Ressource des Religionsunterrichts.

2. Religiöse Sprache und religiöses Sprechen als Herausforderung des Religionsunterrichts

Im Religionsunterricht kommen verschiedene Formen religiöser Sprache zum Tragen, die auf unterschiedliche Ebenen der religiösen Sprachbildung zielen. Stefan Altmeyer führt in seinem Modell zur Differenzierung des Verhältnisses von Sprache und Religion im Kontext religiöser Bildung zwei zentrale Unterscheidungen zwischen einem subjektiven und objektiven Pol der Sprache und des Sprechens ein (u. a. Altmeyer, 2021; 2018; 2011). Er differenziert dafür zum einen zwischen der *Sprache der Religion* und einer *Sprache für Religiöses*. Bei der *Sprache der Religion* wird das Verstehen und Deuten religiöser Sprache und der religiösen Tradition fokussiert, während die *Sprache für Religiöses* verstärkt den sprachlichen Ausdruck der individuellen Religiosität in den Blick nimmt. Äquivalent unterscheidet er zum anderen zwischen einem *religiösen Sprechen* und *Sprechen über Religion*. *Religiöses Sprechen* zielt dabei primär auf den zielgerichteten Gebrauch religiöser Sprache in der Kommunikation mit sich und anderen, während *Sprechen über Religion* verstärkt die Dialog- und Kommunikationsfähigkeit mit anderen Religionen und Weltanschauungen ins Auge fasst (Altmeyer, 2021; 2018; Schulte, 2019a; Reese-Schnitker, 2021).

Die bei Altmeyer ausdifferenzierten Bereiche *Sprache der Religion*, *Sprache für Religiöses*, *religiöses Sprechen* und *Sprechen über Religion* sind nicht vollständig voneinander zu trennen, sondern sind über die beiden Ebenen Sprache und Sprechen miteinander verwoben. Im Rahmen dieses Beitrags liegt der Fokus auf der Differenzierung der beiden Ebenen Sprache und Sprechen, wobei dies sowohl die objektiven als auch subjektiven Pole einschließt. Demnach wird zum einen deutlich, dass religiöse Sprachbildung unterschiedlich modellierbar ist und zum anderen, dass Intention und Standpunkt der Sprecher*in sowie Adressat*in (und deren diverse Sprachzugänge), Inhalt und Kontext berücksichtigt werden müssen, um zentrale Formen der Sprache und des Sprechens im Unterricht zu beschreiben. Für den Religionsunterricht weist dies zum einen auf die Schwierigkeiten hin, die religiöse Sprache und das religiöse Sprechen in der Tradition verständlich zu machen und ihre Relevanz für Gegenwart und Zukunft aufzuzeigen (Amor, 2014, S. 274f.), zum anderen, auch der Suche nach einer eigenen, religiösen Sprache Raum zu geben, mit der Schüler*innen über Religion und religiös sprechen können (Altmeyer, 2018, S. 202f.; Cebulj, 2014).

Neben diesen Ebenen der Sprache und des Sprechens sind auch verschiedene Formen der religiösen Sprachkompetenz zu differenzieren wie die Verstehbarkeit religiöser Sprache, die aktive Verwendung religiöser Sprache und die religiöse Dialog- und Verständigungsbereitschaft. Diese Kompetenzen sind eng miteinander verbunden und befähigen Schüler*innen beispielsweise dazu, eigene Standpunkte in eine kontroverse Diskussion einzubringen, Beiträge für einen Dialog kommunikativ bereichernd zu gestalten oder sich überhaupt sprachlich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen (Reese-Schnitker, 2021). Eine religiöse Sprachbildung ist also gefragt, um diverse Sprachzugänge und Sprachunterschiede ernst zu nehmen sowie Kommunikation zu ermöglichen. Diese befähigt Schüler*innen dazu, religiöse Sprache zu erkennen, zu verstehen, zu analysieren und religiös sprach- und dialogfähig zu werden. Die religiöse Sprachbildung im Religionsunterricht sollte dabei sowohl von der Ebene der Sprache als auch des Sprechens ausgehen. Aufbauend auf der dargestellten Differenzierung nach Altmeyer wird nachfolgend erörtert, wie Sprachbildung für den Religionsunterricht konzeptionell gedacht werden kann, der die religiöse und sprachliche Heterogenität der Schüler*innen als Ressource versteht.

3. Förderung der religiösen Sprache durch einen sprachsensiblen Religionsunterricht

In erster Linie ist die Fachsprache des Religionsunterrichts die religiöse Sprache der eigenen Konfession bzw. Religion. Hier setzt ein sprachsensibler Fachunterricht an, der die religiöse Sprache gezielt fördert, indem kumulativ Sprachkompetenzen aufgebaut werden und systematisch in die Fachsprache eingeführt wird. Dies soll kein ‚Sprach-Lernen‘ im Sinne von Vokabellisten ähnlich einer Fremdsprache suggerieren – darüber geht die skizzierte Ebene hinaus – kann dies aber durchaus als Ausgangspunkt nut-

zen (Kohlmeyer et al., 2020). Für die Religionsdidaktik sollten in diesem Zusammenhang Ansätze und Konzepte der Sprachsensibilität im Fachunterricht an Bedeutung gewinnen. An dieser Stelle sei konkretisierend als Beispiel das sogenannte Scaffolding angeführt, das insbesondere aus den Kontexten der Fremdsprachendidaktiken und des Konzeptes der Durchgängigen Sprachbildung bekannt ist (u. a. Gogolin et al., 2020, S. 41f.; Gogolin, 2018, S. 478f.). Scaffoldings bieten den Schüler*innen konkrete sprachliche Hilfestellungen zur Bearbeitung einer Aufgabe; beispielsweise können dies Satzanfänge, Satzteile, Satzmuster und Glossare sein. Mit Scaffoldings wird zunehmend auch im Religionsunterricht gearbeitet (u. a. Green, 2021; Altmeyer, 2019; Schulte 2019b).

Bei überfachlichen Unterrichtsthemen, wie beispielsweise Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), wird über die Grenzen der Fachsprache hinausgegangen (u. a. Bederna & Gärtner, 2020; Bederna, 2019). Diese ‚Expeditionen‘ in neue Sprachwelten können produktiv genutzt werden, indem weitere Sprachspiele kennengelernt und in Beziehung zu den bereits bekannten gesetzt werden. Es zeigen sich für interreligiöse und interdisziplinäre Lernkontexte (noch) einige Fallstricke, die gleichzeitig vor Augen führen, wie zentral für das gemeinsame Fachlernen auch das gemeinsame Sprachlernen ist, um einer ‚religiösen Mehrsprachigkeit‘ der Schüler*innen Rechnung zu tragen. Die ‚religiöse Mehrsprachigkeit‘ umfasst dabei sowohl die subjektive als auch die objektive Ebene der religiösen Sprache und des religiösen Sprechens.

Um dies am Beispiel von BNE zu verdeutlichen: In den Bildungsplänen der Länder für das Fach Katholische Religionslehre in der Sekundarstufe I wird BNE unterschiedliche Rollen zugeschrieben, beispielsweise ist dies im Bildungsplan von Baden-Württemberg eine „Leitperspektive“ (Bildungsplan, 2016), im Kerncurriculum von Niedersachsen ein „fachübergreifender Bildungsbereich“ (Kerncurriculum, 2018) und im Kernlehrplan von NRW eine „Querschnittsaufgabe“ (Kernlehrplan, 2019). Auch wenn die Begrifflichkeiten variieren, wird zunächst deutlich, dass BNE über die Fachgrenzen des Religionsunterrichtes hinausgeht. Für den Religionsunterricht ist aber eine Unterscheidung wesentlich: BNE kann sowohl interreligiös als auch interdisziplinär ausgerichtet sein. Eine interreligiöse BNE greift BNE als Thema des interreligiösen Lernens auf, etwa indem Perspektiven der Religionen auf BNE eröffnet und in eine Diskussion gebracht werden. Eine interdisziplinäre BNE bringt die Perspektiven der unterschiedlichen Fachdisziplinen miteinander ins Gespräch, etwa indem politische, wirtschaftliche und soziale Perspektiven auf BNE herausgearbeitet werden. In beiden Fällen schärft BNE das Bewusstsein für die ‚religiöse Mehrsprachigkeit‘ eines Subjekts und einer Gruppe und trägt zur religiösen Sprachbildung bei, indem sprachliche Herausforderungen und Schwierigkeiten im Umgang mit religiöser Sprache freigelegt werden:

Eine interreligiöse BNE steht vor der sprachlichen Herausforderung, die Besonderheiten von mindestens zwei religiösen Sprachen wahrzunehmen und die Semantik einzelner Wörter, Sätze oder Texte vor dem Hintergrund einer weiteren religiösen Sprache aufzuschlüsseln. Die Fachsprachen werden in interreligiösen Lernkontexten eher verglichen und aus einer Perspektive von ‚eigener Religion‘ und ‚fremder Religion‘ in einen Zusammenhang gebracht. In der Unterrichtskommunikation liegt der Fokus daher tendenziell stärker auf dem Sprechen über Religion, das durch das Schaffen von Kommunikationsanlässen gefördert wird, in denen Schüler*innen religiöse Sprachfähigkeiten erwerben, einsetzen und entwickeln können (Gogolin et al., 2020, S. 29–31). Eine interdisziplinäre BNE hingegen ist sprachlich stärker dadurch herausgefordert, die religiöse Sprache in säkulare und weltanschauliche Kontexte zu übersetzen und hier den spezifischen Beitrag der Religion herauszustellen. Für die Unterrichtskommunikation liegt der Fokus tendenziell stärker auf der Förderung des religiösen Sprechens, indem die religiöse Sprache auf aktuelle Fragestellungen der Lebenswelt bezogen wird. Sprachreflexion und Metakommunikation können das Entdecken neuer Sprachwelten als produktive ‚Expeditionen‘, über die Grenzen der religiösen Sprache hinaus, unterstützen; beispielsweise durch die Frage, was sich verändert, wenn im Zusammenhang mit religiöser BNE von „(Um-)Welt“ oder von „Schöpfung“ gesprochen wird.

Eine Herausforderung für die Einführung in die Fachsprache des Religionsunterrichtes ist, dass die Grenzen der religiösen Sprache fließend sind. In Teilbereichen ist die Festlegung eines sprachlichen Rahmens, wie beispielsweise für theologisches Fachvokabular, relativ eindeutig, aber die religiöse Sprache geht auch darüber hinaus, weil sie – buchstäblich – über Gott und die Welt spricht. In diesem Sinne ist die sprachliche Ausgangssituation nicht nur der theologische Diskursraum, sondern als ‚lebendige‘ Sprache auch die jeweilige Lebenswelt, in der religiös gesprochen wird. Die Grenzen der Fachsprache sind dadurch nicht so klar abgesteckt, wie sie vielleicht auf den ersten Blick scheinen, sondern durch den Lebensweltbezug durchaus in Bewegung. Die Zielsetzung des sprachsensiblen Religionsunterrichtes wird dadurch unklar, wenn die Fachsprache nicht ausdrücklich als gemeinsame Verständigungsgrundlage dienen kann.

4. Förderung des religiösen Sprechens durch Übersetzungskompetenzen

Für die Ebene des religiösen Sprechens muss sich die Sprachförderung primär an dem kulturellen Kontext orientieren, in dem Sprache und Sprachgebrauch integriert sind (Schulte, 2019a; Danilovich, 2017, S. 29f.). Das heißt, der Ausgangspunkt für die Ebene des Sprechens ist die heterogene Lebenswelt und die religiöse Praxis der Schüler*innen. Das bedeutet aber gleichzeitig nicht, dass eine Orientierung an der Lebenswelt bei der Transformation religiöser Sprache und religiös-theologischer Konzepte in eine Gegenwartssprache, beispielsweise Jugendsprache, stehen bleibt – wenn dies auch eine religionspädagogische Aufgabe ist. Darüber soll hinausgegangen werden, um die bildende Kraft der religiösen Sprachwelt inmitten der Heterogenität in den Mittelpunkt zu stellen (Schulte, 2019a). Obwohl der reiche Fundus dieser Sprachwelt im Allgemeinen einen religiösen Wirklichkeits- und Wahrheitsanspruch voraussetzt (Kohlmeyer et al., 2020), bietet sie gleichwohl das Vokabular, Konzepte und Modelle an, um mithilfe dieser Sprachwelt eine eigene Perspektive zu entwickeln, zu reflektieren und diese ins Gespräch zu bringen. Die Integration der religiösen Sprache in die Lebenswelt erschließt neue Sprachwelten und fördert insbesondere religiöse Sprachfähigkeiten hinsichtlich des religiösen Sprechens und des Sprechens über Religion.

4.1 Übersetzungskompetenzen als Grundlage einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung

Die religiöse und sprachliche Heterogenität der Schüler*innen im Religionsunterricht zeigt sich als eine Herausforderung und Ressource im Sinne einer Mehrsprachigkeit: Es gilt, eine gemeinsame sprachliche Basis zu erschließen, die eine Verständigungsgrundlage für religiöses Sprechen und Sprechen über Religion gleichermaßen bietet. Die Unterschiedlichkeit, Diversität und Vielfalt des religiösen Sprechens, die auf den subjektiven Zugängen, Erfahrungen und Praktiken der Lebenswelt der Schüler*innen beruhen, erfordern daher Übersetzungskompetenzen. Denn religiöse Sprache muss adressatenorientiert ‚übersetzt‘ werden, um in einem religiös und weltanschaulich heterogenen Bildungskontext zur Sprache kommen zu können. Übersetzungen ermöglichen es mit der vorhandenen Perspektivendifferenz und den Sprachunterschieden argumentativ und kommunikativ umzugehen (Pirner, 2019; Nassehi, 2017, S. 199–209). Es ist unabdingbar, dass das Ziel einer religiösen Sprachbildung nicht nur der kompetente Umgang mit der Fachsprache ist, sondern dass Schüler*innen befähigt werden, religiös zu kommunizieren – und dies nicht in einem geschlossenen Mikrokosmos von ‚Sprachexperten‘, sondern in einem religiös und weltanschaulich heterogenen Umfeld, das für unsere Gesellschaft schon lange selbstverständlich geworden ist. Die Anschlussfähigkeit kann daher nur eröffnet werden, wenn eine gemeinsame sprachliche Basis geschaffen wurde (Altmeyer, Baaden & Menne, 2019, S. 154).

Damit eine Übersetzungsleistung gelingen kann und entsprechende Übersetzungskompetenzen gefördert werden können, muss der Prozess der Übersetzung im Religionsunterricht stärker in den Fokus gerückt werden. Das heißt nicht, dass dies gradlinige Prozesse sind, die routiniert eingeübt werden können. Vielmehr sind Schüler*innen dafür zu sensibilisieren, dass bei der Übersetzung auch eine Grenze

zwischen ‚Original‘ und Übersetzung bestehen bleibt. Die Eigenlogik religiöser Sprache kann nicht übersetzt werden, ohne dabei gleichsam transformiert zu werden. Hier ist das Sprachbewusstsein der Schüler*innen zu schärfen, dass sie selbst als tradierende Subjekte tätig sind, die religiöse Sprache durch religiöses Sprechen transformieren und diese religiöse Sprache ihrerseits auch bereits in der Tradition durch Übersetzung transformiert wurde (Grümme, 2019b, S. 37–41). Schüler*innen übersetzen religiöse Sprache für ihre Formen des religiösen Sprechens – und können damit in Kommunikation mit sich oder ihrer Öffentlichkeit treten.

Das heißt, in unserer pluralen Gesellschaft sind wir auf einen fortwährenden Übersetzungsprozess angewiesen, der gelingen oder auch scheitern kann (u. a. Altmeyer et al., 2019; Grümme, 2019a, S. 48f.). Eine gelungene Übersetzung respektiert die Andersartigkeit und Eigenständigkeit des Anderen, Differenzen werden nicht nivelliert, aber es wird gleichzeitig Kommunikation ermöglicht (Pirner, 2019). Das heißt nicht, dass diese Kommunikation ohne Missverständnisse, ohne Auseinandersetzungen, ohne Diskussionen und ohne Streit stattfindet, aber gerade der Austausch, das Gespräch mit Anderen, kann dazu beitragen, die eigene Haltung zu erhellen, weiterzuentwickeln und zu konkretisieren – auch wenn ein Übersetzungsvorgang ein mühsamer Prozess ist. Aus dem sprachlichen Ringen kann in der Kommunikation mit dem Anderen dabei die Reflexion des Eigenen erwachsen (Wabel, 2019).

4.2 Die hermeneutischen Grenzen im Ringen um gelungene Übersetzungen

Ohne das Bewusstsein des Eigenen, der eigenen Perspektive wird es kaum möglich sein, die Herausforderung einer Übersetzung der religiösen Sprache und des religiösen Sprechens anzugehen. Die Schüler*innen müssen sowohl fachlich als auch sprachlich begleitet werden. Eine heterogenitätssensible religiöse Sprachbildung ist hier subjektorientiert zu verstehen und soll entgegenwirken, dass unter dem Deckmantel des allumfassenden Begriffs der Heterogenität das Individuum nicht wahrgenommen wird (Hong, 2020). Essenziell ist an dieser Stelle deshalb der explizite Umgang mit religiöser Sprache im Unterrichtskontext, der das Ringen um gelungene Übersetzungen, als eine sprachliche Suchbewegung, reflexiv einholt; beispielsweise durch eine ritualisierte Sprachreflexion, die die Schüler*innen in ihrem Lernprozess begleitet.

Die sprachliche und fachliche Herausforderung der Übersetzung sensibilisiert gleichzeitig für ihre hermeneutischen Grenzen. Daher ist es für die religiöse Sprachbildung zum einen zentral, sprachliche Anregungen als Werkzeuge an die Hand zu geben – im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts –, damit treffende Übersetzungen ‚gefunden‘ werden können und zum anderen, diese Übersetzungen fortlaufend zu prüfen. Es ist keineswegs trivial, eine (religiöse) Suchbewegung für andere nachvollziehbar zur Sprache zu bringen. Dabei ist nicht aus dem Blick zu verlieren, dass sich auch aus dem Übersetzungsprozess eine eigene Dialektik entwickelt; indem der Versuch unternommen wird, religiöse Sprache zu übersetzen, aber die Grenzen dieser Übersetzung sichtbar werden, weil wir religiöse Sprache nicht vollkommen übersetzen können (u. a. Schulte, 2019a). Aber: Bei einer Übersetzung geht nicht nur etwas vom ursprünglichen Aussagegehalt verloren, sondern es entsteht auch immer etwas Neues – das zu Übersetzende wird transformiert. Denn eine Übersetzung erfolgt nicht nur adressatenorientiert, sondern ist zudem kontextgebunden. Die Sprecher*in gibt mit einer Übersetzung auch einen Teil ihres Standortes preis und wie übersetzt wird, ist abhängig von dem Kontext, in dem übersetzt wird, von wem und für wen übersetzt wird.

Auch unter der Voraussetzung, dass hermeneutisch und konstruktivistisch betrachtet, eine Übersetzung nicht vollkommen gelingen kann, bleiben Übersetzungen die Prämisse für das Gespräch in religiös heterogenen Kontexten, sie dienen häufig auch der Dialogeröffnung und können eine Basis für gegenseitiges Verstehen sein (Schulte, 2019a). Insofern können Übersetzungen zu einem differenzierten Verständnis der eigenen und der fremden Position beitragen. Die Gefahr bleibt aber bestehen, durch

eine Übersetzung bestehende Unterschiede zu nivellieren und auf diese Art und Weise eine künstliche Harmonie zu erzeugen (Schulte, 2019a). Zudem ist noch auf die grundsätzliche Fehlbarkeit der Kommunikation hinzuweisen, wozu nicht nur inhaltliche Missverständnisse zählen, sondern auch Desinteresse, Gesprächsverweigerung und schließlich auch Manipulation (van Oorschot, 2019).

5. Religiöse Sprachbildung als Schlüssel zum Entdecken der ‚religiösen Mehrsprachigkeit‘ – und ihre Desiderate

Eine religiöse Sprachbildung ist essenziell, um der religiösen und sprachlichen Heterogenität des Religionsunterrichts Rechnung zu tragen. Dies heißt nicht, dass Sprach-Lernen mit ‚Religion-Lernen‘ oder umgekehrt ‚Religion-Lernen‘ mit Sprach-Lernen gleichzusetzen wäre (Schulte, 2019a). Aber ein Religionsunterricht, der die religiöse und sprachliche Heterogenität ernst nimmt, ist auf die sprachlich anspruchsvolle Leistung des Übersetzens angewiesen und muss dementsprechend die Sprachkompetenzen der Schüler*innen mit einem sprachsensiblen Fachunterricht fördern. Insofern werden die äußeren und inneren Mehrsprachigkeiten – auch im Sinne einer religiösen Mehrsprachigkeit – zur Ressource, die eine authentische Pluralität abbilden, einen Raum für Perspektivendifferenz bieten und den Unterricht dadurch bereichern. Es ist eine Prämisse für eine heterogenitätssensible Sprachbildung, den Schüler*innen zu ermöglichen, einen Standpunkt zu entwickeln und zu festigen. Eine authentische Vielfalt der Perspektiven unterstützt Schüler*innen darin, ‚das Eigene‘ zu konkretisieren und im Gespräch weiterentwickeln zu können. Fragen der Korrelation, der Elementarisierung, der Subjektorientierung entwickeln sich unweigerlich, wenn religiöse Sprache und religiöses Sprechen übersetzt wird. Denn die explizite Beschäftigung mit religiöser Sprache ist eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung, die dazu einlädt, eine eigene Perspektive auf die religiöse Sprache der Tradition und das religiöse Sprechen der Gegenwart zu entfalten.

Die religiöse Sprachbildung unterstützt dabei, die eigene Haltung authentisch zu versprachlichen, so dass sie für andere nachvollziehbar ist, sie an der öffentlichen Kommunikation partizipieren und sie in den Diskurs unserer pluralen Gesellschaft eintreten können. Dafür ist es notwendig, die Sprachförderungen auf den Ebenen der religiösen Sprache und des religiösen Sprechens zusammenzuführen, d. h. im Religionsunterricht sowohl systematisch in die Fachsprache einzuführen als auch einen expliziten und impliziten Umgang mit Sprache einzuüben. Konzeptionell muss religiöse Sprachbildung demnach beiden Bereichen, der religiösen Sprache und des religiösen Sprechens, gerecht werden. Dann eröffnet der Religionsunterricht einen Resonanzraum, der den Schüler*innen religiöse Sprache als Werkzeug in die Hand gibt, um sprachfähig zu werden, um ihre Perspektive überhaupt zu Wort kommen zu lassen.

Die hier skizzierten Grundlinien einer religiösen Sprachbildung zeigen deutlich, dass ein differenziertes Bild der sprachlichen Herausforderungen des Religionsunterrichts notwendig ist, um sich auch über die Zielperspektive der religiösen Sprachbildung zu verständigen – und dies entsprechend in der Lehrer*innenausbildung und den Kerncurricula zu berücksichtigen. Dabei ist ebenfalls zu reflektieren, inwiefern eine heterogenitätssensible religiöse Sprachbildung den Religionsunterricht verändert, einerseits mit Blick auf Themen und Zielsetzungen des Unterrichts selbst, andererseits auch mit Blick auf interreligiöse und interdisziplinäre Lernkontexte. Eine religiöse Sprachbildung muss konzeptionell so angelegt sein, dass sie auch in diesen Lernkontexten bereichernd gelingen kann. Zudem ist es notwendig, überfachliche Faktoren der Sprachbildung religionspädagogisch zu diskutieren wie Digitalisierung, Körpersprache, Gender, Unterrichtskommunikation etc., die an dieser Stelle noch keine Berücksichtigung gefunden haben.

Der Text des eingangs zitierten Liedes „Wenn Worte meine Sprache wären“ weist darauf hin, dass das Ringen um Worte, eine gemeinsame (religiöse) Suchbewegung ist, bei der die Sprache immer wieder an ihre Grenzen stößt. Was nicht zuletzt auch am theologischen Gegenstand selbst liegt. Religiöse und sprachliche Heterogenität kann dazu führen, sich auf Floskeln und leere Worthülsen zurückzuziehen,

sodass plurale, diverse, vielfältige Aussagen kommentar- und diskussionslos nebeneinander stehen bleiben. Eine religiöse Sprachbildung kann dazu beitragen, sich durch diese Heterogenität herausgefordert zu fühlen, um die eigene Perspektive in den fortlaufenden Übersetzungsprozess einzubringen. Die Ressource der Heterogenität kann dann gewinnbringend genutzt werden, damit die einzelne Stimme innerhalb der Vielfalt klarer und konturierter wahrgenommen wird.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2011). *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung* (Praktische Theologie heute 114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Altmeyer, Stefan (2018). Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in religiösen Bildungsprozessen. In Andrea Schulte (Hg.), *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (Studien zur Religiösen Bildung 15) (S. 191–205). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Altmeyer, Stefan (2019). Sprachhürden erkennen und abbauen. Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Reli – Keine Lust und keine Ahnung?* (Jahrbuch der Religionspädagogik 35) (S. 184–196). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, Stefan (2021). Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik 37) (S. 14–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, Stefan; Baaden, Julia & Menne, Andreas (2019). Übersetzen im Religionsunterricht. Von Bruno Latour und Jürgen Habermas zu einer Didaktik der Leichten Sprache. In Friederike van Oorschot & Simone Ziermann (Hg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (Öffentliche Theologie 36) (S. 143–159). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Amor, Christoph J. (2014). (Vor-)Überlegungen zu einer Theologie, die an der Zeit ist. In Martin M. Lintner (Ed.), *God in question. Religious language and secular languages* (pp. 263–281). Brixen: Weger.
- Bederna, Katrin (2019). *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Bederna, Katrin & Gärtner, Claudia (2020). Wo bleibt Gott, wenn die Wälder brennen? Welche Fragen die Klimakrise der akademischen Theologie aufgibt. *Herder Korrespondenz*, 74(3), 27–29.
- Cebulj, Christian (2014). Religion als Suchsprache. Mehrsprachiger Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung. In Martin M. Lintner (Ed.), *God in question. Religious language and secular languages* (pp. 165–175). Brixen: Weger.
- Danilovich, Yauheniya (2017). Deutsch als Zweitsprache. Religionspädagogische Herausforderungen und Chancen. *Theologische Literaturzeitung*, 142(1/2), 18–34.
- Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (2019). Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In Yauheniya Danilovich & Galina Putjata (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Eiff, Miriam S. von (2019). „sie werden in neuen Sprachen reden“ (Mk 16,17) – Die Sprache der katholischen Theologie und ihre Bedeutung für einen sprachsensiblen Religionsunterricht. In Yauheniya Danilovich & Galina Putjata (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 141–156). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, Ingrid (2018). Durchgängige sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe. In Ingrid Gogolin, Viola B. Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 474–480). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Gogolin, Ingrid (2021). Was heißt „sprachsensibler Fachunterricht“? Stand der Diskussion. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohl-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik 37) (S. 42–52). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gogolin, Ingrid; Lengyel, Drorit; Bainski, Christiane; Lange, Imke; Michel, Ute; Rutten, Sabine & Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Green, Jens-Peter (2021). Scaffolding im Religionsunterricht. Lerngerüste als Hilfen zur Entwicklung religiöser Diskursfähigkeit. In Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohl-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (Jahrbuch der Religionspädagogik 37) (S. 169–178). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grümme, Bernhard (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder.
- Grümme, Bernhard (2019a). Religiös und politisch zweisprachig – was heißt das? Sprach- und Gesprächsfähigkeit im Kontext politischer Religionspädagogik. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(2), 42–51.
- Grümme, Bernhard (2019b). Übersetzung „inmitten von Ruinen“ (Judith Butler). Nachdenkliche Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Postulat. In Werner Haußmann, Andrea Roth, Susanne Schwarz & Christa Tribula (Hg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (Religionspädagogik innovativ 33) (S. 35–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Halbfas, Hubertus (2012). *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*. Ostfildern: Patmos.
- Hong, Sungsoo (2020). Heterogenität, Inklusion und Bildung – pädagogische und religionspädagogische Anmerkungen zu den drei Leitbegriffen im aktuellen Inklusionsdiskurs. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 399–412.
- Könemann, Judith (2021). Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion? *Theologische Revue*, 117(2), 81–93.
- Kohlmeyer, Theresa; Reis, Oliver; Viertel, Franziska & Rohlfing, Katharina J. (2020). Wie meinst du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 334–344.
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hg.) (2016). *Katholische Religionslehre. Bildungsplan der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019). *Katholische Religionslehre. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Nassehi, Armin (2017). *Die letzte Stunde der Wahrheit. Kritik der komplexitätsvergessenen Vernunft*. Hamburg: Sven Murmann Verlagsgesellschaft.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2018). *Katholische Religionslehre. Kerncurriculum für die Realschule für die Schuljahrgänge 5–10*. Hannover: Niedersächsischer Bildungsserver.
- Oorschot, Frederike van (2019). Hermeneutische Grundfragen zur Übersetzbarkeit religiöser Überzeugungen. Übersetzung und gegenseitiges Vertrautwerden. In Friederike van Oorschot & Simone Ziermann (Hg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (Öffentliche Theologie 36) (S. 17–33). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pirner, Manfred L. (2019). Öffentliche Religionspädagogik. Religionspädagogik als Übersetzungsaufgabe?! In Friederike van Oorschot & Simone Ziermann (Hg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (Öffentliche Theologie 36) (S. 97–110). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Reese-Schnitker, Annegret (2021). Sprache. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (Studienbücher Theologie 25) (S. 406–412). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulte, Andrea (2019a). Religion übersetzen im Kontext religiöser Sprachbildung und Kommunikation im Religionsunterricht. In Friederike van Oorschot & Simone Ziermann (Hg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (Öffentliche Theologie 36) (S. 111–124). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schulte, Andrea (2019b). Sprachliche Anforderungen im Religionsunterricht. In Werner Haußmann, Andrea Roth, Susanne Schwarz & Christa Tribula (Hg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (Religionspädagogik innovativ 33) (S. 97–103). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wabel, Thomas (2019). Übersetzung als Einladung und Unterbrechung. Ein theologisch-ästhetischer Entwurf zur Übersetzungsmetapher. In Friederike van Oorschot & Simone Ziermann (Hg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (Öffentliche Theologie 36) (S. 57–75). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Winkler, Steffi (2019). Sprache fängt im Kopf an. Eine psycholinguistische Perspektive des Faches Deutsch. In Yauheniya Danilovich & Galina Putjata (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul* (S. 33–46). Wiesbaden: Springer VS.