

Sprachlich-kulturelle Vielfalt im Religionsunterricht wahrnehmen: Zum vernachlässigten Potential der ‚Sprache des Herzens‘ von Lernenden mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund

Mariusz Chrostowski

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Kontakt: mariusz.chrostowski@ku.de

eingereicht: 13.12.2023; überarbeitet: 04.03.2024; angenommen: 24.03.2024

Zusammenfassung: Durch die wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit migrations- und fluchtbedingten Lebensgeschichten sind Schulen zunehmend von sprachlich-kultureller Vielfalt geprägt. Diese Tatsache hat auch erhebliche Auswirkungen auf religiöse Bildungsprozesse, wenngleich eine gezielte Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit im Religionsunterricht weitgehend vernachlässigt wird. Vor diesem Hintergrund plädiert der Artikel dafür, die ‚Sprache des Herzens‘ (= Muttersprache, Erstsprache) besonders von Lernenden mit Migrations- oder Fluchthintergrund in ihrer Kontextualität als ein entscheidendes Instrument zur Erweiterung und Bereicherung religiöser Lehr- und Lernwege wahrzunehmen. Um diesem Ziel näher zu kommen, werden drei aufeinander bezogene Schritte vorgestellt: Im ersten Abschnitt wird die Relevanz des Verhältnisses von Muttersprache und individuell-subjektiver Religiosität umrissen, um anschließend die ‚Sprache des Herzens‘ der Schülerinnen und Schüler als Schlüsselressource für den Religionsunterricht zu erschließen. Danach folgt eine religionspädagogische Konkretisierung mit Anregungen für die unterrichtliche Praxis und der Darstellung einiger damit verbundener Erschwernisse und Herausforderungen. Die Reflexion schließt mit einem kurzen Ausblick.

Schlagwörter: Religionsunterricht, Muttersprache, Kultur, Migration, Flucht, Heterogenität, Sprachsensibilität

Abstract: Due to the growing number of migrant and refugee pupils, schools are increasingly characterised by linguistic and cultural diversity. This fact also has a significant impact on the processes of religious education, even if a targeted examination of multilingualism in religious education is largely neglected. Against this background, the article argues that the 'language of the heart' (= mother tongue, first language), especially of learners with a migration or refugee background, should be perceived in its contextuality as a decisive instrument for expanding and enriching religious teaching and learning paths. To achieve this goal, three interrelated steps are presented: In the first section, the relevance of the relationship between mother tongue and individual-subjective religiosity is outlined to then tap into the 'language of the heart' of pupils as a key resource for religious education. This is followed by a religious pedagogical concretisation with suggestions for classroom practice and a presentation of some difficulties and challenges. The reflection concludes with a brief outlook.

Keywords: religious education, mother tongue, culture, migration, refuge, heterogeneity, language awareness

I. Einleitung

Stellen wir uns folgende Situation vor: Eine junge Religionslehrerin italienischer Herkunft bittet die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse einer Grundschule im Religionsunterricht, gemeinsam das ‚Vaterunser‘ für einen Klassenkameraden zu beten, der nach einer schweren Operation im Krankenhaus liegt. Ein Junge, Karol, der vor einigen Monaten mit seinen Eltern nach Deutschland zugewandert ist, spricht die Gebetsworte leise auf Polnisch, in der ‚Sprache seines Herzens‘. Die ‚Sprache des Herzens‘ – auch wenn dieser Ausdruck pathetisch klingen mag – ist also jene Sprache, „in der die Mutter die ersten

Gebetsworte zu ihrem Kind spricht; in dieser Sprache betet und rechnet der Mensch, und einige behaupten, dass man in ihr auch flucht“ (Kneip, 1999, S. 284). Es ist die Sprache des häuslichen Alltags, der Vertrautheit, der Intimität, der inneren Freiheit, der Träume, des Kommunizierens mit Gott etc. Es ist die Muttersprache, die Erstsprache mit all ihren dialektalen Varianten, die untrennbar mit der Gefühls-, Empfindungs- und Denkwelt des Menschen verbunden ist und ihn in eine bestimmte Kultur und in soziale Prozesse hineinführt (Stitzinger, 2019, S. 2).

Dass viele Kinder und Jugendliche wie Karol die ‚Sprache des Herzens‘ sprechen und gerade Deutsch als Zweitsprache erst lernen, ist hierzulande keine Seltenheit. Nach Angaben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) lebten 2019 in Deutschland eine Million Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung und insgesamt 5,1 Millionen junge Menschen in Familien mit Einwanderungs- oder Fluchthintergrund, das entspricht 39 % aller unter 18-Jährigen (BMFSFJ, 2020, S. 6). Mittelfristig ist der Anteil der Kinder mit einem solchen ‚Background‘ weiter angestiegen und lag im Jahr 2022 bei 41,6 % aller Kinder unter 5 Jahren (Bundeszentrale für politische Bildung, 2023). Darüber hinaus gehören – ebenfalls im Jahr 2022 – rund 13 % aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen der Gruppe der Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund an (Mediendienst Integration, 2023).

Zweifellos stellen sowohl die individuelle als auch die klassen- und schulinterne Sprachenvielfalt und die damit unmittelbar verbundene kulturelle Pluralität eine Herausforderung für die gesamte Schulgemeinschaft wie auch für den Religionsunterricht dar, was interdisziplinäre Studien seit Jahren belegen (Bertelsmann Stiftung, 2018; Schulte, 2018; Strohmeier, 2019; Danilovich & Putjata, 2019; Scherr, 2023; Kaplan, 2023). Wohlwissend um diese Problematik und ohne sie zu verzerren, will dieser Beitrag jedoch weitgehend eine andere Richtung einschlagen, d. h. die ‚Sprache des Herzens‘ der Lernenden – gerade im Blick auf religiöse Bildungsprozesse – als vernachlässigtes Potential, ja als ressourcenreicher und bereichernder Zugang zum religiösen Erbe anderer Kulturen im Religionsunterricht aufzeigen. Dementsprechend besteht das Ziel dieses Artikels darin, die Muttersprache von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund in ihrer Beziehung zur individuell-subjektiven Religiosität und zu religiösen Lehr- und Lernwegen zu diskutieren, um sie „im Religionsunterricht bewusster wahrzunehmen und didaktisch zu erschließen“ (Schulte, 2020, S. 10). Präziser formuliert: Es geht nicht darum, ein religionspädagogisches Handlungskonzept für den Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz im Religionsunterricht zu entwerfen, sondern um religionsdidaktische Annäherungen an das Thema. Diese Zielsetzung ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass der Religionsunterricht in weiten Teilen nicht mehr konfessionsbezogen ist (Kropač & Schambeck, 2022; Domsgen & Witten, 2022) und das Konzept des interreligiösen und interkulturellen Lernens seit Dekaden in religiösen Bildungsprozessen zunehmend an Bedeutung gewinnt (Schreiner, Sieg & Elsenbast, 2005; Leimgruber, 2009; Schweitzer, 2015b).

2. Muttersprache und individuell-subjektive Religiosität: eine unauflöslche Kombination?!

Wie eng sind Sprache und individuell-subjektive Religiosität miteinander verbunden? – Diese Frage ist für das behandelte Dossier von grundlegender Bedeutung und kann nicht unbeantwortet bleiben. Aus diesem Grund soll zunächst darauf hingewiesen werden, dass insbesondere die Muttersprache eine erhebliche Bedeutung für die individuell-subjektive Religiosität hat. Dies hängt mit der tiefgehenden Verflechtung der Muttersprache mit dem religiösen Leben der Menschen zusammen, denn jeder Transfer religiöser Inhalte ist nicht nur untrennbar mit dem Gebrauch einer bestimmten Sprache verbunden, sondern eine authentische religiöse Erfahrung wird sogar erschwert, wenn sie in einer mehr oder weniger vertrauten Fremdsprache erfolgt (Grabarczyk, 1999, S. 166). Insofern hat bereits die Theologie des 19. Jahrhunderts, wie A. Schulte betont, die Grundüberzeugung vertreten, dass die Muttersprache eine der wichtigsten Trägerinnen und Vermittlerinnen von Religiosität ist, weil durch sie das Religiöse in

eine konkrete sprachlich vermittelte Tradition eingebettet und zugleich von ihr abhängig bleibt. Die ‚Sprache des Herzens‘ stellt somit eine der zentralen Grundlagen für die individuelle Aneignung der religiösen Sprache, des religiösen Verstehens und Deutens sowie für die Verwendung aller symbolischen Formen innerhalb des Glaubens dar. Individuell-subjektive Religiosität entwickelt sich also nicht nur durch Kommunikation, sondern gewinnt auch autonome Sinngehalte in einer spezifischen Kultur (Schulte, 2020, S. 2).

Auch wenn die ‚Sprache des Herzens‘ als unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb der „religiösen Muttersprache“ (Danilovich, 2017, S. 27) zu verstehen ist, bedeutet dies nicht, dass mit ihr automatisch die eigenständige religiöse Sprachvarietät erlernt wird (Kassem, 2021, S. 303). „Religiöse Sprache ist 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“ (ebd., 302). Dies wird besonders deutlich, wenn man den zunehmenden Verlust religiöser Primärsozialisation in Betracht zieht: „Einerseits wird vehement der Sprachverlust der Religion konstatiert, andererseits die religiöse Sprachlosigkeit der Menschen beklagt“ (Schulte, 2020, S. 2). Vor diesem Hintergrund bildet für S. Altmeyer insbesondere der Religionsunterricht einen Ort des (Er-)Lernens von „religiösem Sprechen“, d. h. von religiös identifizierbarem Sprachgebrauch (z. B. Gebete, Lieder, biblische und liturgische Texte, dogmatische Grundsätze) sowie von „Sprechen über Religion“, d.h. von diskursivem Austausch über Religion (Altmeyer, 2018, S. 195; Danilovich, 2019, S. 169). In diesem Zusammenhang kann die religiöse Sprachbildung im Rahmen des Religionsunterrichts auf vier Wegen erfolgen: 1. *performativer Weg*: Entdecken und Ausdrücken von Elementen der eigenen Religiosität; 2. *kommunikationsorientierter Weg*: Kommunikationsfähigkeit angesichts relevanter religiöser Fragen; 3. *diskursorientierter Weg*: Erkennen, Benennen und Beurteilen von Geltungsansprüchen religiösen Sprechens; 4. *hermeneutischer Weg*: Verstehen traditioneller Formen religiöser Sprache, z. B. religiöser Metaphern und Symbole (Altmeyer, 2018, S. 199–201).

Mit Blick auf religiöse Bildungsprozesse ist festzuhalten, dass keineswegs a priori gesagt werden kann, dass Schülerinnen und Schüler heute über keine religiöse Sprachkompetenz verfügen. Ganz im Gegenteil: Sie sprechen vielleicht nicht unbedingt die theologisch-ekklesiologische Sprache, die sich viele Religionslehrkräfte wünschen, aber sie besitzen eine ‚eigene‘ Sprache, die es ihnen ermöglicht, nicht nur über Religion zu kommunizieren, sondern auch ihre individuelle Religiosität zum Ausdruck zu bringen. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es daher, vielen jungen Menschen zu helfen, ‚ihre‘ religiöse Sprache zu entdecken bzw. zu erlernen, in der sie souverän und sachkundig sowohl religiös als auch über Religion sprechen und eigene Positionen begründen können (ebd., S. 202–203).

3. Die ‚Sprache des Herzens‘ von Lernenden: eine Schlüsselressource für den Religionsunterricht?!

Wenn also im Religionsunterricht eine spezifische und zudem biografisch bedingte religiöse Sprache nicht nur entdeckt und erlernt, sondern auch „differenziert, erweitert und vertieft“ (Kassem, 2021, S. 303) werden soll, kann sie in religiösen Bildungsprozessen simultan mit der ‚Sprache des Herzens‘ von Lernenden mit Migrations- oder Fluchtgeschichte konfrontiert werden? Kommt es dann – angesichts ohnehin fortschreitender und unübersichtlicher Säkularisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse (Schweitzer, 2015a, S. 9–10) – nicht auch zu einer Kollision der inhärent fremden Muttersprache einer Klassenkameradin bzw. eines Klassenkameraden mit der eigenen „religiösen Halbsprachigkeit“ (Arslan, 2011, S. 201) oder gar mit dem Ensemble „Fremdsprache Religion“ (Altmeyer, 2012, S. 58)? Die Antwort auf diese Fragen fällt meines Erachtens zweigeteilt aus:

1. Eine permanente Einbeziehung der Muttersprache eines oder mehrerer Schülerinnen und Schüler in den Prozess des Religionsunterrichts – außerhalb des bilingualen Unterrichts (Pirner, 2022) –

würde zu einer (noch stärkeren) Überforderung vieler nur deutschsprachiger Kinder und Jugendlicher führen, die aufgrund des zunehmenden Verlustes religiöser Primärsozialisation ohnehin Schwierigkeiten beim Verstehen der Komplexität des Religiösen haben. Die Sprache des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule ist in der Regel Deutsch und wird im Religionsunterricht – wie in jedem anderen Fach auch – im Umgang mit religiösen Themen und Inhalten erworben und entwickelt. Alles andere würde verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler die sprachliche Kompetenz erwerben, die sie brauchen, um u. a. religiöse bzw. religionsbezogene Phänomene, Ideen, Dinge, Erkenntnisse etc. zu benennen, zu deuten, zu verwenden und zu verstehen (Altmeyer, 2021, S. 14–15).

2. Eine punktuelle, sequenzielle und kontextuelle Einbeziehung der muttersprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit Migrations- oder Fluchthintergrund sollte in subjektorientierten Religionsunterricht durchaus angestrebt werden. Gerade aufgrund der ausgeprägten Subjektorientierung, die eine besondere Haltung der Anerkennung und Zuwendung gegenüber den Lernenden sowie produktions- und handlungsorientierte religionspädagogische Arbeitsmethoden einschließt (Reis, 2021, S. 474), kann religiöse Bildung die ‚Sprache des Herzens‘ und die damit verbundenen persönlichen, religiösen, sozialen und kulturellen Erfahrungen des Einzelnen nicht ignorieren.

Die Einbeziehung der lebensgeschichtlich bedingten ‚Sprache des Herzens‘ der Lernenden in religiöse Bildungsprozesse (punktuell, sequenziell und kontextuell) erkennt sprachlich-kulturelle Vielfalt nicht nur als Teilaspekt von Heterogenität – neben dem wachsenden Anteil konfessionsloser und muslimischer Lernender, dem raschen Wandel innerhalb der christlichen Kirchen und der zunehmenden weltanschaulichen Pluralität in Deutschland – im Rahmen religiöser Bildung, sondern auch als deren relevanten ‚Begleitfaktor‘ an. Der kreative Umgang mit ihr ist daher sowohl als Initiator als auch als Schlüsselressource religiöser Bildungsprozesse zu fördern (Danilovich, 2019, S. 158–159).

Dieser Erkenntnis liegt die Überzeugung zugrunde, dass viele Kinder und Jugendliche, die sich in ihrem Leben in mehreren Kulturen bewegen und in diesen leben, weder eine deutsche noch z. B. eine italienische, spanische, polnische, kroatische oder syrische Identität haben, sondern sich als Deutsch-Spanier, Deutsch-Pole, Deutsch-Italiener, Deutsch-Kroate oder Deutsch-Syrer verstehen (DBK, 2003, S. 21). Die Schülerinnen und Schüler mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte konstruieren auf diese Weise – was die Digitalisierung sowie Online-Kommunikation erheblich begünstigen (Merle, 2018) – ihre spezifische Identität, die nicht verleugnet werden kann. Gerade deshalb sollte der Religionsunterricht noch stärker als bisher als ‚multikultureller‘ und nicht als ‚monokultureller‘ Ort konzipiert werden, an dem Brücken zur interkulturellen Verständigung im Rahmen der „innerchristlichen Pluralität“ (Danilovich, 2019, S. 164) und letztlich auch zur angestrebten Inkulturation gebaut werden. In diesem Sinne bedürfen die bisherige ‚Strukturkonstante‘ der religiösen Bildung und das gewisse „Nicht-Verhältnis“ (EKD, 2014, S. 14) zur sprachlich-kulturellen Vielfalt der Lernenden einer Veränderung und Orientierung an den multikulturellen Ursprüngen des Christentums (DBK, 2003, S. 27).

Die oben genannten Desiderate und die Frage, ob und inwieweit die sprachlich-kulturelle Vielfalt der lernenden Subjekte in die Gestaltung des Religionsunterrichts einbezogen werden kann und soll, gehen weit über den Religionsunterricht hinaus. Die nachfolgende Analyse erfolgt daher in drei Schritten. Zunächst werden in einer fachübergreifenden Perspektive gängige Sprachbildungsansätze jenseits des religionspädagogischen Diskurses (für einen Überblick über thematische Schwerpunkte zum Thema ‚Sprache‘ in der religionspädagogischen Forschung vgl. Danilovich, 2019, S. 167–168), d. h. in anderen Disziplinen wie der Erziehungs- und Sprachwissenschaft, kurz diskutiert (vgl. Kap. 2.1). Daran anschließend wird eine fachspezifische Perspektive mit einem Einblick in die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht (vgl. Kap. 2.2) aufgezeigt, um die Notwendigkeit der religionspädagogischen

Aufnahme und Weiterentwicklung der diesbezüglichen Desiderate weiter zu konturieren. Diese Ausführungen sind als erkenntnistheoretische Grundlage für das im letzten Paragraph dieses Kapitels vorgestellte Zwischenfazit zu verstehen, das einerseits die sprachlich-kulturelle Vielfalt als Potential und Schlüsselressource für den Religionsunterricht entziffert und andererseits die exemplarischen Implikationen für die Lehrpläne vorschlägt (vgl. Kap. 2.3).

3.1 Fachübergreifende Perspektive: Einblick in die gängigen Sprachbildungsansätze

Im Rahmen der aktuellen interdisziplinären Diskurse zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule lassen sich vor allem zwei gängige Ansätze finden, die die Relevanz dieser Aufgabe und ihre gezielte Integration in Bildungsprozesse einfordern (Kaplan, 2023, S. 61–80):

- a) *Language Awareness* (LA) ist ein breit gefächertes und „schwieriges Unterfangen, da dieser Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein, Sprachsensibilisierung, Sprachbewusstmachung usw. beinhaltet“ (Gürsoy, 2010, S. 1). Das Konzept umfasst sowohl das Verständnis sprachlicher Strukturen, Regeln und Variationen als auch die Fähigkeit, metasprachliche Elemente zu erkennen und zu reflektieren. LA soll nicht nur dazu beitragen, das Interesse an verschiedenen Sprachen zu wecken, sondern auch die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit zu fördern und die Sprachkompetenz zu verbessern (ebd., S. 1–2). Vor allem im Fachunterricht kommt dem Konzept eine besondere Bedeutung zu, da hier die fachspezifischen Sprachanforderungen wie z. B. Sprachhandlungen, Textsorten und Ausdrucksweisen explizit aufgegriffen und als Lerngegenstand gemeinsam mit den inhaltlichen Themen vermittelt werden (Kassem, 2021, S. 303).
- b) *Scaffolding* steht für ein weiteres pädagogisches Konzept, „welches die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern systematisch innerhalb des Fachunterrichts aufbaut und dabei Erkenntnisse aus Textlinguistik, Zweitspracherwerbsforschung und Unterrichtsforschung nutzt“ (Kaplan, 2023, S. 69). Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht die temporäre Unterstützung der Lernenden bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, um sie in die Lage zu versetzen, selbstbewusst und eigenständig zu lernen. Während dieses Prozesses erhalten die Schülerinnen und Schüler sowohl sprachliche als auch fachliche Hilfestellung, die es ihnen ermöglicht, komplexe Aufgaben zu bewältigen und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern. Die Lehrkräfte übernehmen dabei eine proaktive Rolle, indem sie sowohl eine *Bedarfsanalyse* (Anforderungen des Lerngegenstandes) als auch eine *Lernstandsanalyse* (Sprach- und Leistungsstand der Lernenden) durchführen. Erst auf der Grundlage dieser Analysen wird der Unterricht konzipiert. Besondere Bedeutung kommt dabei der inhaltlichen und sprachlichen Progression zu, d. h. dem Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache und von der konkreten zur abstrakten Sprache (ebd., S. 69–71; Kassem, 2021, S. 309–310).

Darüber hinaus basieren die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze, wie S. Bredthauer (2018, S. 279–280) mit Verweis auf eine Reihe interdisziplinärer empirischer Studien hervorhebt, auf der Erkenntnis, dass mehrsprachige Personen nicht nur erhöhte (meta-)kognitive und (meta-)linguistische Fähigkeiten entfalten können, sondern dass die Wirkungsmechanismen der Mehrsprachigkeitsdidaktik sich auf drei Ebenen annehmen lassen: 1. Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, d. h. Sprachbewusstheit, Sprachlernfähigkeit, Sprachkompetenz, Sprachmotivation und interlinguale Transferfähigkeiten; 2. Auswirkungen auf die Lehrenden, d. h. erhöhte Sensibilisierung für Synergieeffekte; 3. Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis, d. h. Teilnahme und Freude der Lernenden am Unterricht (ebd.).

3.2 Fachspezifische Perspektive: Einblick in die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen und Bayern

Fachspezifisch lohnt es sich, zwei exemplarische Curricula (Grundschule und Gymnasium) aus den Bundesländern mit den höchsten Ausländerzahlen im Jahr 2022, nämlich Nordrhein-Westfalen (3,14

Millionen) und Bayern (ca. 2,3 Millionen) (Statista, 2023), kurz zu sichten und im Hinblick auf die Einbeziehung der sprachlich-kulturellen Vielfalt der Lernenden in den Religionsunterricht auszuwerten, um ein genaueres Bild der gegenwärtigen Situation zu erhalten:

- *Nordrhein-Westfalen*: Auf jeder Bildungsstufe (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) setzt sich der Religionsunterricht hohe Ziele, d. h., er will die Sprach- und Deutungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (MSBLNW, 2012, S. 154) bzw. eine „gesprächsfähige Identität“ (MSBLNW, 2011, S. 11; 2014, S. 14; DBK, 1999, S. 49) ausbilden. Wie diese konkret umgesetzt werden können, wird auf dieser hohen Abstraktionsebene des Dokuments jedoch nicht aufgezeigt. Im Rahmen der Kompetenzentwicklung werden interkulturelles Verstehen bzw. Aspekte kultureller und interkultureller Bildung und kultureller Mitgestaltung stichwortartig erwähnt (MSBLNW, 2012, S. 157; 2011, S. 9; 2014, S. 11). Einzig im Lehrplan für die Primarstufe wird Mehrsprachigkeit als Ressource für die sprachliche Bildung im fachübergreifenden Sinne thematisiert und nur da wird die Chance, eine altersgemäße und individualisierte Gestaltung der Begegnung mit dem katholischen Glauben im Unterricht zu ermöglichen, ausdrücklich angesprochen (MSBLNW, 2012, S. 155–159).
- *Bayern*: Der bayerische Lehrplan für die Grundschule sieht vor, Kinder mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen, und weist darauf hin, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer vielfältige Gelegenheiten zum kreativen Umgang mit Sprache – hier ist eher Deutsch als die Muttersprache der Lernenden gemeint – in unterschiedlichen Kontexten vor dem jeweiligen sprachlichen, religiösen, sozialen und kulturellen Hintergrund schaffen sollen (Katholisches Schulkommissariat in Bayern, 2017, S. 13). Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe wird der interkulturellen Bildung (in Verbindung mit ökumenischer Offenheit und sprachfähiger Identität) in einer pluralistischen Gesellschaft große Bedeutung beigegeben, die zu kultursensiblen Verhalten und friedlichem Zusammenleben sowie zur Entwicklung von Interesse und Offenheit, Toleranz und gegenseitigem Respekt gegenüber anderen Menschen mit ihren kulturspezifischen Vorstellungen und Verhaltensmustern, z. B. in Bezug auf Sprache und Religion, führen soll (ebd., S. 19, 23; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2023, S. 2). Darüber hinaus wird auf die Umsetzung kultureller, interkultureller und sprachlicher Bildung an Gymnasien verwiesen, z. B. durch die Auseinandersetzung mit Architektur, Kunst, Literatur, Musik oder Medien (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2023, S. 11). Auch hier ist der Abstraktionsgrad der formulierten Ziele hoch und es werden keine beispielhaften Maßnahmen zu deren Erreichung genannt.

Interkulturelle Bildung ist in den analysierten Lehrplänen auf der Ebene der Fachprofile, Ziele und Kompetenzbestimmungen – bei aller Abstraktheit – ein ‚Aushängeschild‘ des Religionsunterrichts. Dabei werden die unterschiedlichen Herkunftssprachen von vielen Schülerinnen und Schülern als Element kultureller, sozialer und damit auch religiöser Heterogenität implizit anerkannt, aber auch nicht mehr. An keiner Stelle werden die Diversität der Muttersprachen der Lernenden und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Erweiterung und Bereicherung religiöser Lehr- und Lernprozesse explizit hervorgehoben, was als ein wesentliches Manko und eine bildungspolitische ‚Kurzsichtigkeit‘ der Curricula zu verstehen ist. Dabei gilt sowohl für den Religionsunterricht als auch für das gesamte Bildungssystem Folgendes: „Wo sich Schule gegen eine Ausrichtung auf gesellschaftliche Realitäten sträubt, die die Lebenswelt der kommenden Generationen noch vermehrt prägen werden, haben bei Weitem nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit nicht deutschen Erstsprachen die Folgen zu tragen“ (Schader, 2012, S. 22).

3.3 Zwischenfazit: Sprachlich-kulturelle Vielfalt als Potential und Schlüsselressource für den Religionsunterricht

Vor dem Hintergrund der obigen Analyse gilt es nun, die ‚Sprache des Herzens‘ der Lernenden mit Migrations- und Fluchthintergrund und die sprachlich-kulturelle Vielfalt in den Schulen als Potenzial

und Schlüsselressource für den Religionsunterricht zu entziffern. Die folgenden vier Ebenen, die sich aus dem LA-Ansatz ableiten und eine ganzheitliche, mehrschichtige Zielsetzung darstellen, spielen dabei eine entscheidende Rolle (Gürsoy, 2010, S. 2):

- *Kognitive Ebene*: Die Berücksichtigung der lebensgeschichtlich bedingten Muttersprachen vieler Schülerinnen und Schüler trägt dazu bei, das metasprachliche Wissen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler weiterzubilden und die (religiöse) Sprachsensibilität sowie Sprachaufmerksamkeit zu stärken (ebd., 2010, S. 2).
- *Affektive Ebene*: Religiöse Bildungsprozesse, die die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Lernenden einbeziehen und sich an den multikulturellen Ursprüngen des Christentums orientieren (1 Kor 12,12–14,27; 1 Kor 12,4–11), fördern nicht nur eine positive emotionale Einstellung zur Mehrsprachigkeit, sondern auch die Freude am Umgang mit ihr (Gürsoy, 2010, S. 2).
- *Soziale Ebene*: Die im Religionsunterricht geförderte Anerkennung sprachlich-kultureller Vielfalt und die damit verbundene Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bzw. die Überwindung von Stereotypen, z. B. kultureller und religiöser Art, sowie die Anregung zum Perspektivenwechsel etc. begünstigen die soziale Akzeptanz nicht nur in der Schule, sondern strahlen auch in die Gesellschaft aus – beginnend in der Familie, im Bekanntenkreis, in Vereinen etc. (ebd., S. 2, Schader, 2012).
- *Machtebene*: Auch im Hinblick auf kulturell-religiöse Prozesse, die Globalisierung und die Entwicklung digitaler Medien werden (religiös motivierte) Sprachmanipulationen bzw. Sprachmissbrauch in Politik, Werbung, Social Media etc. begünstigt. Insofern fördert die Akzentuierung sprachlich-kultureller Vielfalt im Religionsunterricht die kritische Auseinandersetzung mit diesen problematischen Phänomenen (Gürsoy, 2010, S. 2) und eine erhöhte Achtsamkeit im Umgang mit den demokratiegefährdenden Dichotomien bzw. mit dem Rassismus (Chrostowski, 2023; Mendel, 2017; Wolf, 2015).

Des Weiteren kann hier die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die präsentierten Ansätze (vgl. Kap. 2.1) aufgrund ihrer universellen Grundprinzipien in jedem Fach angewendet werden können – sowohl im Religionsunterricht als auch in den Fächern Mathematik oder Ethik (Kassem, 2021, S. 311). Explizit für den Religionsunterricht heißt es, dass in Anlehnung an die aktuelle Sprachbildungsforschung eine Auseinandersetzung mit sprachlich-kultureller Vielfalt verstärkt erfolgen soll, um grundlegende Erkenntnisse über Spracherwerbsprozesse und damit verbundene Potentiale auf kognitiver, affektiver, sozialer und Machtebene einzubeziehen. Dafür spricht vor allem die im Religionsunterricht präsente Verflechtung von (inter-)religiöser, weltanschaulicher, sprachlicher und migrations- bzw. fluchtbedingter Heterogenität (Danilovich, 2019, 171). Insofern sollten die Lehrpläne für den Religionsunterricht (vgl. Kap. 2.2) aktualisiert werden, indem u. a. die folgenden Implikationen zur Geltung gebracht werden:

- a) *Hinsichtlich der Zielsetzung*: - Stärkung der Anerkennung der sprachlich-kulturellen Vielfalt und ihrer Bedeutung für die deutsche Gesellschaft und die Religionsgemeinschaften; - Festigung der ‚Sprache des Herzens‘ als Grundlage für den religiösen Bildungsprozess, für den Erwerb der religiösen Sprache sowie für die Entfaltung der eigenen Religiosität; - Förderung einer positiven Einstellung zu Erst- und Zweitsprache, zu Dialekten sowie zur Mehrsprachigkeit; - Unterstützung des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache; - Unterstützung des Integrationsprozesses und Sensibilisierung für bi- und multikulturelle Erfahrungen (Cetin, 2016, S. 16).
- b) *Hinsichtlich der inhaltlich-didaktischen Aspekte*: - Vermittlung von Grundkenntnissen über die Herkunftssprache und das Herkunftsland der Lernenden und ihrer Eltern sowie über die dort geltenden religiösen Traditionen, Bräuche etc.,; - Einführung (fremd-)sprachlicher religiöser Begriffe als expliziter Lerngegenstand (z. B. im etymologischen, grammatikalischen oder lexikalischen Sinne); - Einführung in gesellschaftspolitische Fragen im Zusammenhang mit sprachlich-kultureller Viel-

falt aus religiöser Sicht; - Hinführung von der religiösen Alltagssprache zur Bildungssprache; - Aufzeigen von Möglichkeiten fächerübergreifender Zusammenarbeit in Bezug auf sprachliche Schnittstellen, z. B. in Textsorten wie Personenbeschreibung, Narrationen oder Sprachhandlungen wie Begründen und Interpretieren etc. (Kassem, 2021, S. 311–314; Luchtenberg, 2017, S. 153).

An dieser Stelle ist auch darauf hinzuweisen, dass, wenn sich die gesellschaftliche Realität im privaten und öffentlichen Leben in den letzten Jahrzehnten in Richtung einer immer größeren sprachlich-kulturellen Vielfalt entwickelt hat, sich dies auch in der Konzeptualisierung und Operationalisierung des Religionsunterrichts und der religionspädagogischen Praxis in der Schule, z. B. in der Schulpastoral, niederschlagen muss. Im Rahmen der Schulpastoral können beispielsweise ein strukturiertes und religionssensibles Sprachförderkonzept sowie Maßnahmen zur Aufarbeitung von beeinträchtigten Migrations-, Flucht- und Kriegserfahrungen (BAFF e.V., 2017) erarbeitet werden. Dabei ist es nicht nur wichtig, die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit ihren Biografien in den Blick zu nehmen, sondern auch die vorhandene Heterogenität positiv für die persönliche Entwicklung und das soziale Miteinander aller Kinder und Jugendlichen zu nutzen (Kiel, Scharfenberg & Weiß, 2020, S. 28–30).

4. Religionspädagogische Konkretisierung: Anregungen für die Unterrichtspraxis und einige Erschwernisse sowie Herausforderungen

Um eine konzeptionelle Diskrepanz zwischen der religionsdidaktischen Förderung sprachlich-kultureller Vielfalt und der tatsächlichen Unterrichtspraxis zu vermeiden, ist es notwendig, zunächst die Möglichkeiten ihrer Integration in religiöse Bildungsprozesse aufzuzeigen und dann die zentralen Erschwernisse und Herausforderungen zu benennen.

4.1 Anregungen für die unterrichtliche Praxis

Positiv ist anzumerken, dass die Einbeziehung der ‚Sprache des Herzens‘ der Lernenden in religiöse Bildungsprozesse und insbesondere in der Grundschule auch der familiären Wissensbestände in Bezug auf Religion, Kultur und Muttersprache, z. B. im Zusammenhang mit der Erledigung von Hausaufgaben (Bredthauer, 2018, S. 279), in zweierlei Hinsicht von besonderer Relevanz ist. *Erstens* kann sprachlich-kulturelle Vielfalt neue Zugänge zu inhaltlichen Aspekten von Religion und religiöser Symbolsprache im etymologischen, grammatikalischen oder lexikalischen Sinne eröffnen (Kassem, 2021, S. 303). Hier ist nicht nur das häufig verwendete Beispiel von ‚sky‘ und ‚heaven‘ zu nennen (Büttner, 2012), sondern u. a. auch die Frage, ob die Wörter ‚Gott‘, ‚Gottesdienst‘, ‚Gebet‘, ‚Seele‘, ‚Barmherzigkeit‘ etc. z. B. im Syrischen andere Aspekte sowie Bedeutungs- und Erfahrungsebenen bezeichnen können als im Deutschen. Auf diese Weise können die bereits erwähnte enge Verbindung zwischen Religiosität und der jeweiligen Muttersprache für die religiöse Bildung der Lerngruppe fruchtbar gemacht werden und die Internalisierung der Lerninhalte auch auf spiritueller Ebene erfolgen, indem die Lernenden die Bedeutung der Inhalte für sich und ihr Leben reflexiv erschließen. Darüber hinaus bietet ein solches didaktisches Vorgehen auch die Möglichkeit, weitere mit den analysierten Vokabeln korrespondierende Begriffe in den Kontext zu stellen und auch mit dem Verständnis in anderen Konfessionen und Religionen zu vergleichen (Kassem, 2021, S. 312). *Zweitens* kann die sprachlich-kulturelle Vielfalt im Religionsunterricht auch identitätsbezogen zum Einsatz kommen. Ein interessantes Beispiel in diesem Kontext stellt u. a. das Thema Weihnachten mit all seinen sprachlichen Unterschieden in der Terminologie sowie den interkulturellen Traditionen, Bräuchen und Symbolen dar (exemplarisches Unterrichtskonzept: Lehrer-online, 2023).

Des Weiteren spielt kooperatives Lernen, z. B. in Gruppen- oder Partnerarbeit, im Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Wenn zwei oder mehr Personen mit derselben Muttersprache in der Klasse sind, sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitssprache selbst wählen können, die Ergebnisse sollten jedoch in einer gemeinsamen Sprache der gesamten Lerngruppe, d. h. auf Deutsch, präsentiert werden

(Bredthauer, 2018, S. 279). Die Ermöglichung dieser Arbeitsweise zielt in erster Linie darauf ab, nicht nur die Biografien der Lernenden mit Migrations- bzw. Fluchtgeschichte zu respektieren und als Ressource zu aktivieren, sondern auch die Neugier ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler für Sprache und Sprachen zu wecken, indem die sprachliche Vielfalt exploriert wird, was den Annahmen des LA-Ansatzes entspricht.

Ferner lässt sich in Anlehnung an B. Schader (2004) u. a. eine unterrichtspraktische Aktivität zur Auseinandersetzung mit biblischen Personen und Heiligen nennen, die eine Chance bietet, sprachlich-kulturelle Vielfalt im Religionsunterricht zu thematisieren. Dazu kann beispielsweise eine Visualisierung vorbereitet werden, die anschließend von den Schülerinnen und Schülern mit den Namen der biblischen Personen, mit Bibelzitat (hier empfiehlt sich der Einsatz von Online-Bibeln) oder mit Wohnorten etc. ergänzt werden kann, allerdings in der jeweiligen Muttersprache. Dies ermöglicht nicht nur sprachliche Begegnungen und Vergleiche im Zusammenhang mit Themen, die z. B. auf biblischen Begebenheiten beruhen, sondern die Lernenden, die die Sprache beherrschen, übernehmen auch eine wichtige Aufgabe, z. B. als ‚Tutoren‘ bei der Wiederholung von Vokabeln durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Es können auch Vergleiche durchgeführt werden: Was klingt ähnlich? Was nicht? Was habe ich verstanden? Was nicht? (ebd.).

4.2 Zentrale Erschwernisse und Herausforderungen

Was die praktische Gestaltung des Religionsunterrichts betrifft, so ist zu beachten, dass nicht nur die Ausgangslagen von Jugendlichen mit Migrations- und Fluchterfahrungen sehr unterschiedlich sind, sondern auch ihre zahlenmäßige Repräsentanz in den Schulklassen. Insofern stellt sich an dieser Stelle – trotz der oben genannten Vorteile, die die Einbeziehung der ‚Sprache des Herzens‘ von Schülerinnen und Schülern mit Migrations- und Fluchthintergrund in (religiöse) Bildungsprozesse mit sich bringen kann – die dringende Frage, welche Erschwernisse und Herausforderungen in diesem Zusammenhang zu identifizieren sind.

Zunächst ist auf die mögliche Überforderung sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden hinzuweisen. Bei den Schülerinnen und Schülern liegt sie u. a. in den häufig fehlenden (inter-)religiösen und (inter-)kulturellen Wissensbeständen oder – bei Lernenden mit Migrations- und Fluchthintergrund – in der Sprachbarriere, wenn sie Deutsch als Zweitsprache erlernen und sich in einem monolingual ausgerichteten Religionsunterricht zurechtfinden müssen. Ein weiterer problematischer Aspekt in diesem Zusammenhang betrifft die potenzielle Gefährdung des Deutscherwerbs, da der Bezug zur Herkunftssprache als Hindernis für das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache angesehen werden kann. Geringe Deutschkenntnisse können wiederum zu (ethnischer) ‚Cliquenbildung‘ und Ausgrenzung der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler führen (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 12). Wiederum bei den Religionslehrerinnen und -lehrern kann es zu einer Überforderung und zusätzlichen Belastung durch die zeitintensive Vorbereitung (z. B. Bedarfs- und Lernstandsanalyse, Erstellung geeigneter Materialien) und Koordination eines sprachsensiblen Religionsunterrichts und der Thematisierung von Mehrsprachigkeit kommen. Auch der Autoritätsverlust, der damit verbunden sein kann, nicht professionell reagieren zu können, wenn Kinder und Jugendliche in der Fremdsprache z. B. falsche Inhalte vermitteln oder sich negativ über andere Mitschülerinnen und Mitschüler, die Lehrkraft, die Schule etc. äußern, spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle (Bredthauer & Engfer, 2018, S. 12–13). Vor allem aber sind solche Befürchtungen von Seiten der Religionslehrerinnen und Religionslehrer bzw. der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen „insgesamt von geringer Wertschätzung, Unsicherheit und Misstrauen geprägt, wobei die Verantwortung für die Schaffung eines Klimas des Vertrauens und der Wertschätzung bei ihnen selbst läge“ (ebd., 2018, S. 13).

Auch wenn die Lernenden grundsätzlich bereit sind, mehr über die sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Klasse zu erfahren (ebd., S. 12) und die Religionslehrkräfte sich um ein Klima des Vertrauens und der

Wertschätzung bemühen, können Konfliktsituationen oder problematische Äußerungen diskriminierender oder rassistischer Art seitens der Schülerinnen und Schüler nicht ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund müssen die Religionslehrerinnen und Religionslehrer Richtlinien für den Umgang mit und die Intervention bei Diskriminierung und Rassismus erarbeiten – vorzugsweise in Absprache mit z. B. geschulten Vertrauenslehrerinnen und -lehrern, Antidiskriminierungsbeauftragten der Schule oder Schulseelsorgerinnen und -seelsorgern (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2019, S. 26–27). Dabei darf nicht übersehen werden, dass der Umgang mit großer Heterogenität, mit kulturellen, religiösen und sprachlichen Minoritäten sowie mit beeinträchtigten Migrations-, Flucht- und Kriegserfahrungen im Religionsunterricht stets kompetentes, bewusstes und zielorientiertes Handeln erfordert und somit eine enorme Herausforderung darstellt.

5. Ausblick

Die ‚Sprache des Herzens‘ hat einen prägenden Einfluss auf die Entfaltung des Individuums – emotional, geistig, religiös-spirituell und soziokulturell. Sie bestimmt weitgehend die Richtung unserer Persönlichkeitsentwicklung und ist ein wichtiger Identitätsindikator über die gesamte Lebensspanne. Ihre signifikante Rolle darf nicht unterschätzt werden und muss – gerade angesichts der fortschreitenden Migrations- und Fluchtbewegungen – zusammen mit der wachsenden sprachlich-kulturellen Vielfalt in unserer Gesellschaft künftig noch intensiver in einer subjektorientierten religiösen Bildung aufgegriffen werden. Die diesbezüglichen Implementationsmaßnahmen sollen sowohl die Situation der Schülerinnen und Schüler, die Ausbildung der Lehrkräfte, methodisch-didaktische Aspekte der Lehr- und Lernprozesse, die curricularen Vorgaben als auch das Profil des Religionsunterrichts betreffen. Vor allem aber bedarf es des Engagements der Scientific Community und der kirchlichen und politischen Gremien, die für die künftige Gestalt des Religionsunterrichts Verantwortung tragen, Schülerinnen und Schüler mit Migrations- und Fluchtgeschichte in ihrer Bedeutung für dieses Land und diese Gesellschaft wertzuschätzen. Damit ist nicht eine formale, sondern eine reale Anerkennung gemeint, die nicht nur die wachsende Zahl dieser Personen berücksichtigt, sondern auch im Rahmen von Bildungsprozessen sensibel ist für ihre biografisch bedingten Bedürfnisse und die sprachlich-kulturellen Ressourcen, die sie mitbringen. Diese Ressourcen stellen keine Gefahr für den Religionsunterricht dar. Ganz im Gegenteil: Sie sind ein tragendes Potential.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2012). Im Anfang war das Wort – sind nun die Worte am Ende? Über religiöse Bildung und die „Fremdsprache Religion“. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 160, 58–69.
- 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* (S. 191–205). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- 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* (S. 14–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666703034>
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Abgerufen von https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [10.02.2024].
- Arslan, Ahmet (2011). Deutsch als Medium des islamischen Religionsunterrichts. Ein neuer Weg zur Sprachförderung für DaZ-Schüler islamischer Zugehörigkeit. In Ludger Hoffmann & Yüksel Ekinci-

- Kocks (Hg.), *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache* (S. 198–208). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018). *Vielfalt leben – Gesellschaft gestalten: Chancen und Herausforderungen kultureller Pluralität in Deutschland*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bredthauer, Stefanie (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(3), 275–286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* Abgerufen von https://kups.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf [04.12.2023].
- Breul, Martin (2018). Die Versprachlichung des Religiösen. *IRP-Impulse*, 1, 4–9.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (Hg.) (2020). *Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/116880/83c02ec19dbea15014d7868048f697f2/gelebte-vielfalt--familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf> [28.11.2023].
- Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer [BAfF e.V.] (2017). *Traumatasensibler und empowernder Umgang mit Geflüchteten. Ein Praxisleitfaden*. Abgerufen von https://www.baff-zentren.org/wp-content/uploads/2018/11/BAfF_Praxisleitfaden-Traumatasensibler-Umgang-mit-Gefluechteten_2018.pdf [03.02.2024].
- Bundeszentrale für politische Bildung (2023). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/> [04.12.2023].
- Büttner, Gerhard (2012). Das „Reich Gottes“ im Klassenzimmer. Didaktische Erschließungen. *Loccumer Pelikan*, 22(1), 14–17.
- Cetin, Abdullah (2016). Muttersprachlicher Unterricht in Österreich. In VIELE – Verein für interkulturellen Ansatz in Erziehung, Lernen und Entwicklung im Auftrag des BMBF, des Landes und der Stadt Salzburg (Hg.), *Schule der Vielfalt. Modul 2: Sprache, Kultur, Religion. Informationen, Materialien und Angebote für Schulen in Salzburg* (S. 16–21). Salzburg: Haltmeyer GmbH.
- Chrostowski, Mariusz (2023). *Populismus als Herausforderung für religiöse Bildung in Polen – Empirische Analyse der Nähe und Distanz zu den populistischen Einstellungen bei Abiturientinnen und Abiturienten in Polen und ihre Relevanz für sozial- und religionspädagogische Praxis*. Herne: Gabriele Schäfer Verlag.
- Danilovich, Yauheniya (2017). Deutsch als Zweitsprache. Religionspädagogische Herausforderungen und Chancen. *Theologische Literaturzeitung*, 142(1), 17–34.
- Danilovich, Yauheniya (2019). Religiöse Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit. In Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZModul* (S. 157–174). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_9
- Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (Hg.) (2019). *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2>
- Domsgen, Michael & Witten, Ulrike (2022). *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress: interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457801-024>
- Grabarczyk, Zenon (1999). Muttersprache und Religion. *Konfiguracje*, 21(5), 163–169.
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Abgerufen von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [06.12.2023].
- Kaplan, Ina (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997481>
- Kassem, Amani (2021). Der Islamische Religionsunterricht als Ort (mehr-)sprachlicher Bildung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(2), 302–320.

- Katholisches Schulkommissariat in Bayern (2017). *LehrplanPLUS für Katholische Religionslehre an den bayerischen Grundschulen Jahrgangsstufen 1 mit 4*. Abgerufen von https://www.rpz-bayern.de/fileadmin/smb/Redaktion/Dateien/Dokumente/Grundschule/Lehrplan_Grundschule_.pdf [02.12.2023].
- Kiel, Ewald; Scharfenberg, Jonas & Weiß, Sabine (2020). *Checkliste: Interkulturelle Schule*. Abgerufen von https://www.edu.lmu.de/basis-inklusion/90min_sprint/checklisteinterkulturelleschul.pdf [10.02.2024].
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD] (Hg.) (2014). *Gemeinsam evangelisch! Erfahrungen, theologische Orientierungen und Perspektiven für die Arbeit mit Gemeinden anderer Sprache und Herkunft*. Abgerufen von https://www.ekiba.de/media/download/variant/38459/gemeinsam_evangelisch!.pdf [03.12.2023].
- Kneip, Matthias (1999). *Die deutsche Sprache in Oberschlesien: Untersuchungen zur politischen Rolle der deutschen Sprache als Minderheitensprache in den Jahren 1921-1998*. Dortmund: Forschungsstelle Ostmitteleuropa.
- Kropač, Ulrich & Schambeck, Mirjam (Hg.). *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Lehrer-online (2023). *Weihnachten interkulturell: Traditionen, Bräuche und Symbole*. Abgerufen von <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/fremdsprachen/daf-daz/unterrichtseinheit/ue/weihnachten-interkulturell-traditionen-braeuche-und-symbole/> [03.12.2023].
- Leimgruber, Stephan (2009). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Luchtenberg, Sigrid (2017). Language Awareness. In Georg Auernheimer & Ingrid Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 150–162). Baltmannsweiler: Schneider.
- Mediendienst Integration (2023). *Schule: Lehrer mit Migrationshintergrund*. Abgerufen von <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html> [05.12.2023].
- Mendel, Meron (2017). Das Kind beim Namen nennen? Religion und Sprache in der Bildungsarbeit. In Cheema Saba-Nur (Hg.), *(K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit* (S. 76–78). Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank.
- Merle, Kristin (2018). Online-Kommunikation erforschen. Praktisch-theologische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 20(3), 284–293. <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0034>
- Miladinović, Dragan (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In Anke Wegner & İnci Dirim (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 303–316). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn.22>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSBLNW] (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre*. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/kathol_Religionslehre/KLP_GY_KR.pdf [02.12.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSBLNW] (2012). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen: Fach Katholische Religionslehre*. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/287/ps_lp_kr_einzeldatei_2021_08_02.pdf [02.12.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSBLNW] (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Katholische Religionslehre*. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/kr/KLP_GOSt_Religionslehre_ka.pdf [02.12.2023].
- Pirner, Manfred L. (2022). Forschung zum bilingualen Religionsunterricht – Ermutigungen, Problem- anzeigen und Anregungen. In Jens-Peter Green, Manfred L. Pirner & Jens Büngener (Hg.), *Religionsunterricht bilingual: Didaktische Perspektiven und Anregungen für die Praxis* (S. 35–48). Erlangen: FAU University Press.

- Reis, Oliver (2021). Inklusion. In Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 472–480). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schader, Basil (2004). *Einige Vorschläge aus: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Abgerufen von https://s6581a744aadda5ef.jimcontent.com/download/version/1442837827/module/8815536193/name/Unterrichtsvorschl%C3%A4ge_Mehrsprachigkeit.pdf [02.12.2023].
- Schader, Basil (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Scherr, Albert (2023). Strukturelle Benachteiligung und Diskriminierung von Migrant/innen in Schulen. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1185–1207). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_66
- Schreiner, Peter; Sieg, Ursula & Elsenbast, Volker (Hg.) (2005). *Handbuch Interreligiöses Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus.
- Schulte, Andrea (2020). *Sprache*. Abgerufen von https://cms.ibep-prod.com/app/uploads/sites/18/2023/08/Sprache_2020-01-31_19_52.pdf [05.12.2023].
- Schulte, Andrea (Hg.) (2018). *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schweitzer, Friedrich (2015a). Pluralitätsfähigkeit und die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts: zur EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“. *Rpi-Impulse*, 1, 9–13.
- Schweitzer, Friedrich (2015b). *Interreligiöse Bildung: Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (1996). *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts* (Die deutschen Bischöfe Nr. 56). Bonn: DBK.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [DBK] (2003). *Eine Kirche in vielen Sprachen und Völkern. Leitlinien für die Seelsorge an Katholiken anderer Muttersprache*. Arbeitshilfen 171. Abgerufen von https://www.dbk-shop.de/de/publikationen/arbeits-hilfen/eine-kirche-vielen-sprachen-voel-kern.html?dl_media=12472 [01.12.2023].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2023). *LehrplanPLUS Katholische Religionslehre: Fachprofile – Gymnasium*. Abgerufen von <https://www.lehrplanplus.bayern.de/pdf/crea-tepdfkapitel/303586> [01.12.2023].
- Statista (2023). *Zahl der Ausländer in den Bundesländern laut Ausländerzentralregister (AZR) im Jahr 2022*. Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/71210/umfrage/auslaender-pro-bundesland/> [29.11.2023].
- Stitzinger, Ulrich (2019). *Vom Potenzial zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26470-3>
- Strohmeier, Dagmar (2019). Mobbing in multikulturellen Schulen. In Bärbel Kracke & Peter Noack (Hg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 351–365). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_16
- Wolf, Gisela (2015). Sprachdominanz und Mehrsprachigkeit. In Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. (Hg.), *Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 125–127). Stuttgart: Diakonie Württemberg.