

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

Als Religionslehrkraft die eigene Sprache reflektieren

Datum der Zweitveröffentlichung: 05.05.2025

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1080489

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie (2021): Als Religionslehrkraft die eigene Sprache reflektieren, in: Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, u. a. (Hrsg.), Sprachsensibler Religionsunterricht, 1. Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 140–150, doi: 10.13109/9783666703034.140.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

Als Religionslehrkraft die eigene Sprache reflektieren

Stefanie Lorenzen

1 Einführung

Lehrpersonen können Modelle für ihre Schüler:innen sein, nicht zuletzt im Bereich der Sprache.¹ Wenn es also darum geht, sprachsensiblen Unterricht zu gestalten, spielt die der Lehrkraft eigene Sprache eine große Rolle. Umso wichtiger erscheint es daher, sich den eigenen Sprachgebrauch bewusst zu machen, ihn zu analysieren und darüber zu reflektieren, denn nur so kann es gelingen, ihn gezielt als Instrument der Sprachförderung einzusetzen.² Das gilt insbesondere angesichts der Erfahrung vieler Religionslehrer:innen, dass der Bereich Religion für ihre Schüler:innen zu einer »Fremdsprache« geworden ist.³

Diese Reflexionsdimension eines sprachsensiblen didaktischen Handelns ist von anderen Zugängen, wie bspw. der Konstruktion von Aufgabenstellungen, zu unterscheiden, auch wenn sich Überschneidungen ergeben dürften. Sie gehört nicht zum Bereich der Unterrichtsplanung, sondern ist Teil des Professionalisierungsdiskurses, der auch die kommunikative Kompetenz der Lehrenden umfasst.⁴

Um die eigene Sprache reflektieren zu können, sind Kriterien vonnöten, die einerseits relevante Aspekte von »Lehrer:innensprache« sichtbar machen und diese andererseits im Sinne der Sprachförderlichkeit bewerten. Überdies sollten diese Kriterien sowohl *fachübergreifende* Aspekte thematisieren als auch eine *fachspezifische* Perspektive besitzen. Es geht bei der Reflexionsaufgabe also nicht nur um die auf der »sprachlichen Oberfläche« wahrzunehmende Interaktion

- 1 Vgl. Astrid Neumann/Isabelle Mahler, Können wir sprachförderliche Merkmale der Lehrersprache aus dem Unterricht identifizieren? Eine Pilotstudie zu Merkmalen der Lehrersprache, in: Ulrich Riegel/Klaus Macha (Hg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster u. a. 2013, 115–132, hier 115; Sabine Anselm/Anke Werani, Kommunikation in Lehr-Lernkontexten, Bad Heilbrunn 2017, 13, 15.
- 2 Vgl. Andrea Schulte, Art. Sprache, in: WiReLex (2019), 3.3, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200766/> (Zugriff am 1.10.2020).
- 3 Vgl. Stefan Altmeyer, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114), Stuttgart 2011.
- 4 Vgl. Anselm/Werani, Kommunikation, 13–16, 63–91.

zwischen Lernenden und Lehrenden, sondern auch um den Zusammenhang des eigenen Sprachgebrauchs mit dem Unterrichtsgegenstand »Religion«. Dass »Sprachlichkeit und Fachlichkeit [...] sich nicht voneinander trennen« lassen, gilt nicht nur für die Ebene der *Vermittlung* von »Sprach- und Fachwissen«⁵, sondern auch für den Sprachgebrauch der Lehrkraft selbst. Insofern verbindet sich das Nachdenken über die eigene Sprache im Religionsunterricht auch mit einer Reflexion des eigenen Fachverständnisses.

Im Folgenden wird beispielhaft aufgezeigt, nach welchen Kriterien die Reflexion der eigenen Sprache im Religionsunterricht erfolgen könnte. Zwar gibt es dafür gelegentlich schon Vorschläge allgemeiner Art,⁶ bisher wurden sie aber noch nicht systematisch erfasst. Daher dient der umfassende Beobachtungsbogen, der von Anselm/Werani für ein Kommunikationstraining in der Lehramtsausbildung entwickelt wurde, hier als Grundlage.⁷ Außerdem werden die dort genannten allgemeinen Kriterien mit spezifisch religionsdidaktischen Aspekten verschränkt, sodass die oben geforderte fachdidaktische Zuspitzung geleistet werden kann.

Das Sprechen von Religionslehrer:innen lässt sich insgesamt als »Balancieren« zwischen Spannungspolen charakterisieren. Dies wird exemplarisch mit Blick auf die Frage von Identität (Authentizität und Rolle), Komplexität (Reduktion und Anreicherung) und Entfernung (Nähe und Distanz) entfaltet.

2 Authentizität und Rollenkonformität

Für die hier verhandelte Frage ist der oben erwähnte Ansatz von Anselm/Werani interessant, weil sie ihren Forschungsgegenstand als personalen Sprechstil definieren und damit deutlich machen, wie stark Persönlichkeit und Sprache miteinander verbunden sind. Für den Lehr-Lernkontext ist hierbei ganz allgemein das Verhältnis zwischen Authentizitätsanspruch und Rollenanforderung von Bedeutung, anders gesagt: die Art und Weise, wie Persönlichkeit und Lehrendenrolle auch sprachlich kongruent erscheinen oder aber voneinander abweichen.⁸

Von Seiten der Religionsdidaktik ist nun interessant, dass sich die Frage der Authentizität auch auf den Unterrichtsgegenstand bzw. seine didaktische Bearbeitung beziehen kann. Wenn bspw. die Lehrkraft angesichts einer didak-

5 Stefan Altmeyer, Sprachhürden erkennen und abbauen. Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 35 (2019), 184–196, hier 188.

6 Vgl. die Auflistung in Schulte, Sprache, 4.1.

7 Vgl. Anselm/Werani, Kommunikation, 188–194.

8 Vgl. ebd., 63–91.

tischen Gegenstandsmodellierung Unbehagen empfindet, kommt dies auch im personalen Sprechstil zum Ausdruck und wirkt sich auf den Lehr-Lern-Prozess aus. Ein Beispiel dafür ist die Verwendung von Ironie. Diese kann, ob bewusst oder unbewusst eingesetzt, eine Distanzierung zwischen Lehrkraft und Unterrichtsgegenstand signalisieren, die sich vonseiten der Schüler:innen nur schwer deuten lässt. Ähnliches gilt für ironische Selbstdistanzierung: Sie kann Sympathie wecken, steht jedoch gleichzeitig in der Gefahr, die eigene Rolle zu konterkarieren. Umgekehrt kann sich das Fehlen von Selbstironie auch positiv auf die Präsenz einer Lehrkraft auswirken, weil sie damit zeigt, dass sie sich selbst, die Sache und die Lernenden ernst nimmt.⁹

Ausgehend von diesen Beobachtungen, könnten folgende Fragen die eigene Sprachreflexion anregen:

- Gab es Momente in der unterrichtlichen Interaktion, in denen ich mich in meiner Rolle nicht wohl gefühlt habe? Inwiefern kommt dies sprachlich-kommunikativ – z. B. in der Verwendung von Ironie – zum Ausdruck?
- Inwieweit haben Distanzierungen auch mit der Art und Weise zu tun, in der der Gegenstand »Religion« thematisiert wurde?

3 Komplexitätsreduktion und kommunikative Angemessenheit

Viele Empfehlungen zur Kommunikation in Lehr-Lernkontexten kann man unter dem Stichwort der Reduktion zusammenfassen, wobei diese allerdings sehr unterschiedliche Sprachebenen betrifft.¹⁰ Intendiert ist dabei ganz generell eine Steigerung von Klarheit und Verständlichkeit seitens der Lehrkräfte sowie der Aktivität seitens der Lernenden.

Aus fachdidaktischer Perspektive stellt Reduktion ebenfalls ein zentrales Merkmal unterrichtlichen Handelns dar: Aus dem unübersichtlich Komplexen gilt es, ganz im Sinne der »Elementarisierung« bzw. der »elementaren Strukturen«, das »grundlegend Einfache«¹¹ herauszuarbeiten und im Prozess wechsel-

9 Vgl. das Beispiel in Bernhard Dressler, »Da möchte Gott was ganz Bestimmtes Jona mit zeigen – Versuchst du das mal in einem Adjektiv zu fassen?«: Eine Stunde zwischen performativer Offenheit und hermeneutischer Bestimmtheit – Fallanalyse »Hartmann«, in: ders./Thomas Klie/Martina Kumlehn, Unterrichtsdraturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012, 51–82, hier 58, 81.

10 Vgl. z. B. Schulte, Sprache, 4.1.

11 Karl Ernst Nipkow, Art. Elementarisierung, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451–456, hier 452.

seitiger Verschränkung als Unterrichtsgegenstand zu modellieren. Dabei lässt sich feststellen, dass dieses »Elementare« gerade nicht das »Triviale«, sondern der »Kern« bzw. das »Zentrum« der Sache ist.¹² Dass sprachliche und inhaltliche Elementarisierung in einem Wechselverhältnis stehen, wird auch an der folgenden Beobachtung Stefan Altmeyers deutlich, die sich auf eine »Übersetzungsaufgabe« für die Lernenden bezieht:

»Die Reduktion sprachlicher Komplexität führt dazu, dass die Relevanzfrage zum Gegenstand des Unterrichts gemacht und mehr Schülerinnen und Schüler beteiligt werden können. Es scheint so zu sein, dass der Gebrauch einer leichten Sprache zu einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung und Positionierung motiviert und diese fördert.«¹³

Eine in diesem Sinne reduzierte Sprache könnte daher auch bei den Lehrpersonen Ähnliches bewirken.

Zwei Aspekte werden im Folgenden näher entfaltet: zum einen die Frage nach dem eigenen Redeanteil an der gesamten Unterrichtskommunikation, zum anderen die kommunikativen Spielräume auf den unterschiedlichen Sprachebenen (Wortwahl, Syntax, nonverbale Kommunikation).

3.1 Den eigenen Sprechanteil reduzieren – Aktivität, Konzentration, Subjekt-Werdung fördern

Eine Form des reduzierenden Sprechhandelns betrifft den Redeanteil von Lehrpersonen: Sprachförderlich erscheint ein Unterricht, in dem die Lernenden selbst zu Wort kommen, also aktiv Sprache in Gebrauch nehmen können.¹⁴ Aus fachdidaktischer Perspektive verbindet sich damit die Bereitschaft, den Lerngegenstand »aus der Hand zu geben«. Pädagogisch ist dies Ausdruck einer Subjektorientierung, die sich an der Subjekt-Werdung der Lernenden interessiert zeigt, indem sie ihnen ihr Subjekt-Sein spiegelt, sie also als Gesprächspartner:innen ernst nimmt.

Aktuelle religionsdidaktische Konzepte, wie das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, setzen auf Phasen, in denen die Lernenden ihre Wahrnehmungen oder kognitiven Konzepte möglichst frei zum Ausdruck bringen

12 Vgl. Friedrich Schweitzer, Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz, in: ders. (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Gütersloh³ 2011, 9–30, hier 15–17.

13 Altmeyer, Sprachhürden, 195.

14 Vgl. ebd., 189.

können. Im performativen Ansatz besitzt die handlungsorientierte Erkundung ästhetisch ansprechender religiöser »Gegenstände« eine ähnliche Funktion. Zugleich bedarf es *nach* solchen Perioden wieder der gezielten sprachlichen Intervention seitens der Lehrkraft, um die ungerichtete Komplexität an der »elementaren Struktur« zu orientieren und dem Reflexionsprozess der Klasse herausfordernde Impulse zu geben. Statt hier kleinschrittig zu fragen, können Gegenbeispiele, Sondierungsfragen sowie die Aufforderung zur Bewertung kognitive Aktivierung bewirken und auf diese Weise die kommunikative Kompetenz fördern.¹⁵ Insbesondere die Kinder- und Jugendtheologie bietet diesbezüglich viele Anregungen.¹⁶

3.2 Auf Überflüssiges verzichten, Wichtiges verstärken

Die verbale Ebene

Sprache zu reduzieren, kann auch heißen, weniger überflüssige Wörter zu verwenden, um dadurch Klarheit und Bestimmtheit zu steigern:

»In Lehr-Lernkontexten erschweren Partikeln, wiederkehrende Floskeln und Füllwörter die Kommunikation, da bspw. durch die Weichmacher Interpretationsspielräume geschaffen werden, die in der Regel vom Sprechenden gar nicht gewünscht werden.« Stattdessen wird darauf verwiesen, »eine klare, eindeutige und motivierend auffordernde Sprache zu verwenden«¹⁷.

Beispielhaft mag hier folgender Eingangsimpuls einer Lehrkraft stehen, der in der Unterrichtsbeobachtung als »knapp und präzise« bewertet wird: »So, ich möchte, dass ihr dieses Bild zunächst erst einmal beschreibt, bevor wir anschließend versuchen, es zu deuten. Annika beginnt und nimmt anschließend jemand dran.«¹⁸ Solch sprachliche Klarheit, die allerdings bei der Klasse ein entsprechendes methodisches Training voraussetzt, verhindert Reibungsverluste, die

15 Vgl. Manfred Lüders, Unterrichtssprache und indirekt instruierendes Lehrerverhalten, in: Andrea Schulte (Hg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig 2018, 137–156.

16 Vgl. z. B. Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München/Stuttgart 2012.

17 Anselm/Werani, Kommunikation, 131. Als »Weichmacher« werden Füllwörter wie »einfach«, »irgendwie« etc. bezeichnet, die Aussagen abschwächen.

18 Dressler, »Da möchte Gott ...«, 53 f.

sich nicht nur auf die Partizipationsfähigkeit und damit die Ergebnisse der Schüler:innen auswirken, sondern auch Störungen produzieren.

Andererseits können Füllwörter auch eine bestimmte Funktion in der Strukturierung von Unterricht erfüllen. Die Bestätigung »Okay« fungiert bspw. bei einer Lehrkraft als Anzeige dafür, dass eine Sequenz beendet ist und eine neue folgt: »So weit haben wir es, jetzt kommt etwas Neues.«¹⁹ Von daher ist vor einer pauschalen Abqualifizierung zu warnen.

Die syntaktische Ebene

Auf der Ebene der Syntax entsteht Klarheit, wenn die Komplexität der Gedankenabfolge durch einfache Satzkonstruktionen reduziert wird, ohne jedoch in einen rein parataktischen Sprachstil zu verfallen, der an Militärjargon erinnern könnte. Vielmehr geht es um

»eine Balance zwischen einfacher Satzstruktur und damit verbundener guter Verständlichkeit auf der einen Seite sowie komplexer Satzstruktur auf der anderen Seite, um eine Lernzone der nächsten sprachlichen Entwicklung [...] aufzuzeigen.«²⁰

Mit Blick auf die Fragetechnik spiegelt sich das Prinzip der Reduktion auf etwas andere Weise: »Je kürzer die Frage, desto prägnanter und druckvoller wirkt sie, je länger die Frage, desto gewährender wird sie wahrgenommen.«²¹ Reduktion bewirkt also Klarheit, kann aber auch zu einer Verengung des Interaktionsraums führen. Aus diesem Grund ist es manchmal auch sinnvoll, Fragen etwas länger zu formulieren, um nicht einzuschüchtern und Raum für vielfältigere Antworten zu lassen.

Die nonverbale Ebene

Die nonverbale Dimension der Lehrendensprache umfasst neben der Körpersprache auch die sog. Proxemik, also die Regulierung von Nähe und Distanz im Raum, sowie die äußere Erscheinung.²² Die Körpersprache hat im unterrichtlichen Rahmen die Funktion, die Bedeutungsebene zu begleiten und die Rede zu strukturieren. Auch hier gibt es die Möglichkeit zur Reduktion oder

19 Martina Kumlehn, »Ihr seid meine Instrumente« – Die Stillung des Sturms: Theatral-ästhetische Inszenierung und symboldidaktisch-allegorische Fokussierung – Fallanalyse »Neumöller«, in: Dressler/Klie/Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien, 83–117, hier 85.

20 Anselm/Werani, Kommunikation, 134.

21 Ebd., 139.

22 Vgl. ebd., 157.

Erweiterung des Sprach-Repertoires: Gesten können sparsam oder reichlich, unterstützend oder ablenkend eingesetzt werden.²³ Es versteht sich, dass Gestik und Mimik dann förderlich wirken, wenn sie einen sinnvollen, entschlüsselbaren Bezug zum Gesagten aufweisen, wie es in der folgenden Beobachtung geschildert wird:

»Mimik und Gestik begleiten die Verbalsprache durchgängig als Parallelcode, der das Gesagte auf eine anschauliche Weise kommuniziert. Die Worte werden ›gemalt‹, z. B. Geographie durch Nachahmen der Weltkugel in einem Kreis, und zugleich wird die Klasse mit den Händen ›dirigiert‹. Dabei nimmt sie [die Lehrperson, S. L.] mit vielen Schülerinnen und Schülern direkten Blickkontakt auf, so dass sich diese unmittelbar angesprochen fühlen und wissen, dass sie genau wahrgenommen werden.«²⁴

Diese Art der unterstreichenden Körpersprache schafft nicht nur Klarheit, sondern kommt offenbar auch der »Präsenz«²⁵ der Lehrkraft zugute.

Generell scheinen die Merkmale von Kürze und Prägnanz also der Klarheit dienlich zu sein, allerdings können sie auch einen autoritativen Gestus bewirken. Bei aller Zustimmung für die reduzierte Sprachlichkeit einer von ihm beobachteten Lehrkraft bemerkt Dressler, wie beide Aspekte in ambivalenter Weise zusammenspielen:

»[D]ie Lehrerin ›fährt‹ die Stunde, als lenke sie von einem Armaturenpult aus eine schnurrende, gut geölte Maschinerie. Störungen im Ablauf kommen nicht vor, und wo sie sich ankündigen, wird mit wenigen Steuerungshandgriffen die Taktgeschwindigkeit angezogen und die Richtungsangabe forciert.«²⁶

Die Überlegungen machen deutlich, dass die Frage der Reduktion auch die Dimension von Offenheit und Geschlossenheit des Unterrichtsarrangements tangiert. Im Hinblick auf diese Kriterien wären folgende Fragen zur Reflexion der eigenen Sprache denkbar:

23 Vgl. ebd., 164 f.

24 Martina Kumlehn, »Ihr seid Adam – ihr seid Eva – ich bin Gott«: Dramaturgische Performanz und das reflexive Ringen um die Hermeneutik biblischer Texte am Beispiel der Paradieserzählung (Gen 3) – Fallanalyse »Richter«, in: Dressler/Klie/Kumlehn, Unterrichts-dramaturgien, 119–147, hier 120.

25 Ebd.

26 Dressler, »Da möchte Gott ...«, 81 f.

- Gab es Momente, in denen ich das Gefühl hatte, an allen oder einigen Schüler:innen »vorbeizureden«? Welche Gründe könnte das haben?
- Wie schätze ich meinen Sprechanteil in der Unterrichtsstunde ein? Gab es Phasen, in denen ich das Thema »aus der Hand« gegeben habe, um den Lernenden Kommunikation zu ermöglichen?
- Wie häufig und mit welcher Intention verwende ich Partikeln und Füllwörter? Wie wirkt es, wenn ich sie weglasse?
- Wie lässt sich meine Syntax charakterisieren? Gibt es bestimmte Phasen, in denen Para- oder Hypotaxen dominieren? Welche Wirkung ist damit verbunden?
- Wie stelle ich Fragen und welche Wirkung haben sie mit Blick auf Klarheit bzw. Geschlossenheit und Diffusität bzw. Offenheit? Was ist im Hinblick auf welche Aufgabe zielführend?
- Gab es Phasen, in denen ich versucht habe, die Lernenden kognitiv zu aktivieren? Welche Techniken habe ich mich bedient? Wie haben sie gewirkt?
- Wie verwende ich Gestik und Mimik? Inwiefern stehen sie in einem Zusammenhang zum Thema, inwiefern divergieren sie?
- Was ist mein »Grundgefühl« mit Blick auf meine (sprachlich-kommunikative) Klassenführung? Habe ich alles kontrollierend im Griff, bin ich mit-tendrin, fühle ich mich verloren?

4 Lebensweltliche Nähe und fachliche Distanz

Nähe und Distanz sind zentrale Dimensionen im kommunikativen Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der »Sache« bzw. dem Unterrichtsgegenstand. Die als religionsdidaktischer Konsens geltende wechselseitige Verschränkung von religiös-theologischem Sachbezug und Lebenswelt der Schüler:innen kann als Wechselspiel von Annäherung und Distanzierung interpretiert werden, die sich auch im Sprechen der Lehrkraft bemerkbar machen sollte:²⁷ sowohl schüler-nahe, am Mündlichen orientierte Alltags- wie auch lebensweltlich »fremde«, am Schriftgebrauch angelehnte Fach- und Bildungssprache sollten gezielt zum Einsatz gebracht werden, ohne dabei Lernende aus sprachlich benachteiligten Kontexten auszuschließen.²⁸ Im Fach Religion gehört zu dieser Fachsprache eine theologisch oder religionswissenschaftlich geprägte Ausdrucksweise, v. a.

27 Vgl. Altmeyer, Sprachhürden, 192.

28 Vgl. ebd., 189, 192.

aber die religiöse Sprache selbst. Weiterhin muss unterschieden werden, ob die religiöse Sprache zum *Unterrichtsgegenstand* wird, also ob *über* Religion gesprochen wird, oder ob religiöse Sprache das *Medium der Verständigung* ist.

4.1 Religiös sprechen zwischen sprachlicher Nähe und Distanz

Sprachlich besonders auffällig dürften diejenigen Passagen im Unterricht sein, in denen Lehrpersonen selbst religiös sprechen. Sie können dabei als Medium fungieren, wenn sie einen biblischen Text präsentieren; sie können aber auch konfessorisch sprechen, indem sie über ihre religiösen Überzeugungen Auskunft geben oder mit der Klasse ein Gebet formulieren. In beiden Fällen setzt sich die verwendete Sprache deutlich von der ansonsten gängigen Unterrichtskommunikation ab. Manchmal wird dies auch nonverbal angezeigt, etwa durch eine Positionsveränderung, die mit einer anderen Haltung und Körperspannung einhergeht.²⁹ Lesen und Erzählen verlangen auf je eigene Art und Weise sprachliches und inszenatorisches Geschick, um die Schüler:innen möglichst intensiv in die Texte hineinzuziehen. Während es sich beim Vorlesen von Texten um konzeptuell schriftliche Sprache handelt, die allerdings – z. B. durch geeignete Bibelübersetzungen – kindgemäß angepasst sein kann, wird beim Erzählen das konzeptuell mündliche Register gezogen, das sich sehr gut an die Sprache der Lernenden anpassen und gelegentlich auch regionale Varietäten (Dialekte) aufnehmen kann.

Diese Beispiele deuten nur an, auf welche Weise Hilfestellungen zum Verständnis religiöser Sprache geleistet werden können. Entscheidend für die Reflexionsebene ist, *dass* über die Art des religiösen Sprechens nachgedacht wird.

4.2 Über Religion sprechen zwischen sprachlicher Nähe und Distanz

Die Fachsprache des Religionsunterrichts besteht zu einem Gutteil aus der religiösen Sprache, über die reflektiert wird: Im Mittelpunkt stehen biblische Texte mit ihrem eigenen Vokabular, rituelle Vollzüge wie Beten und Segnen, aber auch die »Sprache« der Bilder und Symbole. Daneben kommt, vermutlich in deutlich geringerem Umfang, auch theologische Sprache zum Einsatz, wenn bspw. dogmatische Gedankenfiguren wie Trinität oder Theoziee thematisiert werden.

Je fremder den Schüler:innen religiöse Sprache ist, desto stärker wird der damit assoziierte fachsprachlich-distanzierte Charakter im Religionsunterricht. Manche Lehrkräfte mögen bisweilen den Eindruck haben, gar nicht mehr an

29 Vgl. die Beschreibung in Dressler, »Da möchte Gott ...«, 59.

ihre Schüler:innen heranzukommen. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit von »Übersetzungsarbeit« ist daher – nicht nur für den Schulkontext – gestiegen. Dennoch wird es, ebenso wie im Fremdsprachenunterricht, nicht nur um das »Übersetzen« gehen müssen, sondern auch darum, durch den steten, bewusst reflektierten Gebrauch religiösen Vokabulars die religiöse Sprachfertigkeit auszubilden. Wenn einmal durch gezielte Spracharbeit klar ist, was »Segen« ist, sollte das Wort auch ohne Erklärung verwendet werden können. Freilich hat der Begriff des Übersetzens auch seine Grenzen. Eher ginge es darum, als Lehrperson über Religiöses auf einfache oder basale Art und Weise zu sprechen, um auf diese Weise den Schüler:innen sachgerechte Annäherungen zu ermöglichen und gleichzeitig sprachschöpferisches Potenzial zu wecken, das zu einer Erneuerung religiöser Sprache führen könnte.³⁰ Zu verweisen ist hier auf das Anliegen von Elementarisierung bzw. Korrelation, christlichen Glauben erfahrungsbezogen verständlich zu machen, also z. B. mit Geschichten, Vergleichen und Analogien zu arbeiten, die sich mit Alltagssituationen der Schüler:innen, und daher auch mit ihrer *Alltagssprache*, verbinden.

Mögliche Fragen zur diesbezüglichen Sprachreflexion könnten sein:

- Gab es Phasen, in denen ich *direkt oder indirekt religiös gesprochen* habe? Wie waren diese Phasen »markiert«? Inwiefern habe ich dabei auf die Sprache der Schüler:innen Rücksicht genommen bzw. ihre Sprache einfließen lassen? Inwieweit habe ich bewusst Fremdheit in Kauf genommen, um z. B. dem Gegenstand gerecht zu werden?
- Gab es Phasen, in denen ich mithilfe religiösen oder theologischen Vokabulars *über* Religion gesprochen habe? Kann ich das von mir verwendete Vokabular als bekannt voraussetzen? Welche Hilfestellungen habe ich angeboten? Inwiefern habe ich versucht, zu übersetzen oder religiös basal, also alltags- und erfahrungsbezogen, zu sprechen?

5 Fazit

Die hier nur skizzenhaft dargestellten Vorschläge machen deutlich, dass die Reflexion der eigenen Sprache vielfältige Verknüpfungen zu zentralen fachdidaktischen Themenbereichen aufweist: Insbesondere stellen sich die Ansätze von Elementarisierung und Korrelation aus dieser Perspektive als *sprachbezogene Herausforderungen* dar, die sich auch als *theologisch innovativ* erweisen könnten. Bei näherer Betrachtung tut sich überdies ein ergiebiges Forschungs- und

30 Vgl. Schulte, Sprache, 2.2.

Praxisfeld auf: Im Rahmen empirischer Unterrichtsforschung ginge es darum, durch Beobachtung mehr über die Sprache von Religionslehrer:innen herauszufinden, sie im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu analysieren, gezielt alternative Szenarien zu entwickeln und diese dann wiederum im Klassenzimmer zu testen.

PD Dr. STEFANIE LORENZEN ist Dozentin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Bern.