

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin; Lorenzen, Stefanie

Sprachliche Repräsentationen und Modellierungen von Konfessionen im Schulbuch : Eine explorative Analyse

Datum der Zweitveröffentlichung: 24.07.2026

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116296x

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin; Lorenzen, Stefanie (2026): Sprachliche Repräsentationen und Modellierungen von Konfessionen im Schulbuch : Eine explorative Analyse, in: Theo-Web : Zeitschrift für Religionspädagogik, Frankfurt am Main, Jg. 25, Nr. 1, S. 140–161, doi: 10.58069/theow.2026.1.118.

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 eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Sprachliche Repräsentationen und Modellierungen von
Konfessionen im Schulbuch.
Eine explorative Analyse

Konstantin Lindner/Stefanie Lorenzen

Linguistic Representations and Modelling of Religious
Denominations in School Textbooks.
An Exploratory Analysis

Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

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

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

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

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.118>

Licence: CC BY 4.0 International

Sprachliche Repräsentationen und Modellierungen von Konfessionen im Schulbuch. Eine explorative Studie

Konstantin Lindner/Stefanie Lorenzen

Zusammenfassung

Der Beitrag bearbeitet die Frage, wie Konfessionen in Religionsschulbüchern sprachlich repräsentiert und modelliert werden. In einer explorativen Studie auf Basis von einzelnen Kapiteln aus vier bayerischen Religionsschulbüchern der siebten/achten Jahrgangsstufe wird dafür das auf Religion bezogene analytische Modell Stefan Altmeyers auf den Gegenstand Konfession(en) angewandt und bzgl. der Schulbuchanalyse adaptiert. Methodisch wird auf ein inhaltsanalytisches Verfahren zurückgegriffen, um deduktive und induktive Kategorienbildung zu ermöglichen. Im Ergebnis zeigen sich sprachliche Strategien, die sich zwischen den Polen von Gemeinsamkeit und Eigenheit, Abgrenzungs- und Annäherungsdynamiken, inklusiver und exklusiver Vergemeinschaftung, persönlicher Nähe und Distanz, schwacher und starker Positionierung etc. in Bezug auf Konfession(en) bewegen.

Schlagwörter: Konfession; Religionsunterricht; Religiöse Sprache; Repräsentation; Schulbuchforschung; Sprachanalyse.

Linguistic Representations and Modelling of Religious Denominations in School Textbooks. An Exploratory Analysis

Abstract

This article examines how denominations are represented and modelled linguistically in religious education textbooks. In an initial exploratory study based on individual chapters from four Bavarian religious education textbooks for Years 7 and 8, Stefan Altmeyer's analytic model relating to religion is applied to the subject of "denomination(s)" and adapted with a view to textbook analysis. Methodologically, a content analysis procedure is used to enable deductive and inductive category formation. The results reveal linguistic strategies that oscillate between the poles of specificity and commonality, dynamics of demarcation and convergence, inclusive and exclusive communitisation, personal closeness and distance, weak and strong positioning, etc.

Keywords: Denomination; Religious Education; Religious Language; Representation; Textbook Research; Speech Analysis.

1 Einleitung

Fachliches Lernen geht immer mit einem entsprechenden Spracherwerb einher. Die damit verbundene Perspektive der Sprachsensibilität ist auch für den Religionsunterricht bereits fruchtbar gemacht worden (Altmeyer, 2021; Kohlmeyer/Reis/Viertel, 2020; Reese-Schnitker, 2021; Schulte, 2020). Angesichts neuerer Entwicklungen im Rahmen der konfessionell-kooperativen Gestaltung von Religionsunterricht oder des Christlichen Religionsunterrichts kommt verstärkt die Frage nach einer konfessionssensiblen Sprache (Lindner/Lorenzen/Schambeck et al., 2025, 48) bzw. einer entsprechenden Sprachfähigkeit in den Blick.

Während Einstellungen, Haltungen und ansatzweise auch Praktiken konfessionell-kooperativen Unterrichtens in Deutschland recht gut erforscht sind (Gennerich/Käbisch/Woppowa, 2021; Gennerich/Mokrosch, 2016; Gronover/Fritz, 2021; Kießling/Günter/Pruchniewicz, 2018; Lindner/Simojoki/Rudroff et al., 2024; Pemsal-Maier, 2024; Riegel/Zimmermann, 2022), gibt es bislang noch keine Verknüpfung mit der Schlüsselkompetenz der Konfessionssensibilität. Eine entsprechende konfessionsbezogene Sprachbildung ist angesichts der Thematisierung des Plurals der Konfessionen oder heterogener Klassenzusammensetzungen nicht zuletzt auch für monokonfessionelle Religionsunterrichtssettings von Bedeutung. Da konfessionsbezogenes bzw. interkonfessionelles Lernen u. a. von einem Rekurs auf sprachliche Repräsentation von Konfession(en) sowie von einer kommunikativ-dialogischen Modellierung des damit verbundenen Sprachgeschehens lebt, scheint eine empirische Analyse entsprechender religionsunterrichtlicher Lernanlässe bedeutsam. Abgesehen von Unterrichtsforschung oder Interviewstudien bietet es sich hierzu an, einen ersten empirischen Zugriff auf dieses bis dato religionsdidaktisch kaum tangierte Forschungsfeld mittels einer qualitativ-inhaltsanalytischen Schulbuchforschung vorzunehmen. Denn Schulbücher haben als „speziell für Schule und Unterricht entwickelte[] Medien einen wesentlichen Anteil daran, welches Wissen auf welche Weise an die nächste Generation weitergegeben wird“ (Bramann/Mierwald, 2025, 203). Insbesondere die darin zur Geltung gebrachten Medien sowie die Arbeitsaufträge steuern die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen – auch in sprachlicher Hinsicht.

Daher lautet die Forschungsfrage des vorliegenden Beitrags: Wie werden Konfessionen und ihr Verhältnis zueinander in Religionsschulbüchern sprachlich repräsentiert und modelliert? Im Folgenden werden deshalb eine theoretische Konzeptualisierung von Sprache und Konfession im Religionsunterricht vorgenommen (2), das qualitativ-inhaltsanalytische Vorgehen bei der Untersuchung exemplarischer Schulbuchkapitel in Orientierung an Stefan Altmeyers Sprachmodell für religiöse Lernprozesse skizziert (3), die damit ermittelten Erträge präsentiert (4 und 5) sowie in Bezug auf Forschungs- und Unterrichtspraxisperspektiven diskutiert (6).

2 Theoretische Konzeptualisierung: Sprache und Konfessionen

2.1 Konfessionelle Sprachvarietäten im Klassenzimmer?

Eine eingängige Metapher charakterisiert christliche Religion als Sprache, die „in einer ganzen Reihe von Dialekten gesprochen wird, die den Konfessionen vergleichbar sind“ (Dirscherl/Hailer, 2021, 108). Dementsprechend liegt es nahe, davon auszugehen, dass sich mit dem Evangelisch- oder Katholisch-Sein spezifische Sprachvarietäten verbinden,

die jedoch beide an einer als gemeinsam anerkannten „christlichen Sprache“ partizipieren. Eine grundsätzliche, letztlich sprachphilosophische Frage ist allerdings, ob sich diese Rede von Konfessionen als eigenen Sprachen v. a. auf Aspekte einer Tiefengrammatik (G. A. Lindbeck¹) bezieht und damit primär strukturell zu verstehen ist, oder ob tatsächlich Anhaltspunkte dafür existieren, dass es auf der *Oberflächenebene* eigene konfessionelle Varietäten des christlichen Sprachspiels gibt. Theresa Kohlmeyer nimmt beispielsweise an, „dass das katholische Christentum eine eigene Sprache besitzt“ (Kohlmeyer, 2018, 60). Hierbei handele es sich um eine spezielle Fachsprache, die religiöse Erfahrung auf „eine eigene Weise“ (Kohlmeyer, 2018, 62) zum Ausdruck bringe. Zudem geht Kohlmeyer von horizontalen Schichtungen dieser katholischen Fachsprache aus, die mit den theologischen *loci* der katholischen Dogmatik übereinstimmen (Kohlmeyer, 2018, 62-63). Vice versa wäre dann auch eine spezifisch evangelische Fachsprache anzusetzen.

Eine einfache Übertragung dieser ohnehin recht kniffligen These auf den Religionsunterricht ist allerdings damit konfrontiert, dass es in diesem Unterrichtsfach nicht allein um den Erwerb theologischer, ggf. evangelisch- oder katholisch-theologischer Fachbegriffe geht, sondern um einen elementarisierten „Mix“ aus unterschiedlichen sprachbezogenen Zugängen (Altmeyer, 2021, 21). Diese Zugänge lassen sich nicht immer spezifisch (systematisch-)theologisch ausweisen, sondern stammen aus dem geisteswissenschaftlichen Spektrum, in dem z. B. historisch, philologisch oder kulturwissenschaftlich gearbeitet wird. Überdies gelte es, so Altmeyer (2021, 22), neben dem fachsprachlich orientierten Spracherwerb weitere Bereiche religiöser Sprachbildung zu adressieren, die im Sinne der Subjektorientierung auch einen Bezug zur Alltagssprache herstellen (Schulte, 2024, 94-95). *Kurz gesagt:* Auf der sprachlichen Oberflächenebene ist wohl mit konfessionsspezifisch differierenden Begrifflichkeiten zu rechnen, diese dürften aber nicht ausreichen, um hier von eigenen Sprachvarietäten im linguistischen Sinn auszugehen. Ergiebiger scheint dagegen die Frage nach den mit konfessionsbezogenen sprachlichen Ausdrucksformen verbundenen *Tiefenstrukturen*: Gibt es z. B. spezielle sprachliche Ausdrucksformen des Bekenkens im Protestantismus, wie unten anhand der lutherischen *solī* deutlich wird? Wie besetzten und besetzen die Konfessionsgemeinschaften zentrale christliche Begriffe, wie Gnade oder Jesus Christus, etwa in historischen Liedtexten? Welche Möglichkeiten, Differenzen im Gemeinsamen auszudrücken, können sprachlich genutzt werden – z. B. in den verschiedenen Fassungen des Glaubensbekenntnisses?

2.2 Ein Analysemodell für die sprachlichen Dimensionen religiösen Lernens

Für die theoretische Konzeptualisierung der nachfolgenden Schulbuchanalysen sind Altmeyers Systematisierungen zu „sprachliche[n] Dimensionen religiöser Lernprozesse“ (Altmeyer, 2021, 23) grundlegend. Er differenziert u. a. danach, wie Religion im Unterricht sprachlich sowohl repräsentiert als auch modelliert werden kann (Altmeyer, 2021, 23).

Für die *Repräsentation* von Religion konstruiert Altmeyer ein vierteiliges Feld auf Basis zweier, sich in der Feldmitte kreuzenden Leitunterscheidungen: (1) Das zu erfassende sprachliche Phänomen der Religion kann einerseits in einer objektivierten „Religion der Religionsgemeinschaften“ bzw. „Schulreligion“ in Erscheinung treten – als „Sprache der Religion (objektiv)“; andererseits kann es in der subjektivierten Form einer „Religion der Schüler:innen“ bzw. der „Kinder und Jugendlichen“ (Altmeyer, 2021, 24) zur Geltung kommen – „Sprache für Religiöses (subjektiv)“ (Altmeyer, 2021, 24.). (2) Die zweite Unterscheidung „nimmt den Standpunkt des Sprechers zu Religion in den Blick“, also die Frage,

ob religionsbezogene Sprechakte aus einer Innen- bzw. Teilhabeperspektive – „Religiöses Sprechen (innen)“ – oder eher aus einer Außenperspektive erfolgen – „über Religion sprechen (außen)“ (Altmeyer, 2021, 24).

Im unterrichtlichen Geschehen werden diese Typen sprachlicher Repräsentation auf unterschiedliche Art und Weise in Gebrauch genommen und damit *modelliert*. Diese von Altmeyer als „Modellierungswege“ (2021, 24) oder auch „Modi“ (2021, 25) bezeichneten Sprachhandlungen charakterisieren jeweils einen der vier Teile des Feldes:

- Der *Modus „Religion erläutern und erörtern“* zeichnet sich bspw. dadurch aus, dass Phänomene religiöser Tradition erklärt werden und/oder dazu Stellung bezogen wird. Es geht also um die Kombination von „Sprache der Religion“ und „Sprechen über Religion“.
- Der *Modus „Religion erleben“* kombiniert die Repräsentationsform einer „Sprache der Religion“ mit der teilhabenden Innenperspektive des „religiösen Sprechens“: „Objektiv“ gegebene sprachliche Formen von Religion werden in Gebrauch genommen und ggf. subjektiv angeeignet.
- Der *Modus „Religion erfinden“* bezieht sich wie der *Modus „Religion entdecken“* auf Repräsentationen einer „Sprache für Religiöses“, geht also von nicht-institutionalisierten, ggf. individualisierten Formen von Religion aus, um diese entweder im Sinne einer Teilhabeperspektive als mögliche „eigene“ zu „finden“ oder aber, stärker neutral-distanzierend, lebensweltlich zu entdecken (Altmeyer, 2021, 25-26).

2.3 Übertragung auf den Gegenstandsbereich „Konfessionen“

Das Modell Altmeyers ermöglicht zunächst einen allgemeinen systematischen Zugriff auf die Ebene sprachlichen Lernens im Religionsunterricht. Für die hier interessierende Fragestellung wird dieses auf *Religion* ausgelegte Modell auf den Lernbereich *Konfessionen* übertragen. Dabei geht es nicht nur um eine einfache Ersetzung des Begriffs der *Religion*, sondern auch um die Berücksichtigung des damit einhergehenden Plurals, der den im konfessionellen und (!) konfessionell-kooperativen Unterricht thematisierten Lernbereich in eine „eigene“ und „andere“ Konfession sowie ggf. in eine beiden (oder mehreren) gemeinsame christliche *Religion* differenziert. Diese Übertragung auf den Gegenstandsbereich *Konfessionen* stellt deduktive Kategorien bereit, mit denen in vorliegendem Beitrag die Medien und Arbeitsaufträge von Schulbüchern einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden.

3 Methodischer Ansatz und methodisches Vorgehen

Der Studie geht es nicht um einen Vergleich oder gar um eine inhaltlich-theologische Prüfung dessen, wie in Schulbüchern *Konfession(en)* zur Geltung gebracht werden. Vielmehr gilt die Aufmerksamkeit den sprachlichen Repräsentations- und Modellierungsweisen dieses Gegenstandsbereichs. Dabei steht das exemplarisch-explorative Moment im Vordergrund, weshalb nur Schulbuchkapitel analysiert werden, die sich explizit mit dem Thema *Konfession(en)* beschäftigen.

Von verschiedenen, gegenwärtig in Bayern zugelassenen Schulbüchern der Sekundarstufe I thematisieren u. a. die folgenden Bücher den Aspekt *Konfessionen* in einem eigenen Kapitel. Sie bilden das Analysekorpus:

- *himmlisch 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an der Mittelschule in Bayern*, Berlin: Cornelsen 2025; im Folgenden abgekürzt mit: H.
- *Kursbuch Religion elementar 8. Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht im 8. Schuljahr an Mittelschulen in Bayern*, Stuttgart: Calwer 2022; im Folgenden abgekürzt mit: KRE.
- *OrtswechselPLUS 8. Standpunkte. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 8.* München: Claudius 2020; im Folgenden abgekürzt mit: OW.
- *Religion verstehen 7. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Realschulen*, München: Kösel 2019; im Folgenden abgekürzt mit: RV.

Im Rahmen des qualitativ-inhaltsanalytischen Vorgehens (Kuckartz/Rädiker, 2022) wurden zunächst die eingescannten Schulbuchseiten von den beiden Autor:innen mittels Kommentarfunktion in den pdf-Scans separat deduktiv codiert. Berücksichtigt wurden dabei sowohl die *Medien*, also die Texte und auf Bildern zu findenden sprachlichen Äußerungen, als auch die *Arbeitsaufträge*. Die deduktiv angelegten Kategorien konnten aus einer Adaption des Sprachmodells von Altmeyer (vgl. oben 2.2) auf den Lerngegenstand *Konfession(en)* gewonnen werden. In Orientierung daran wurden folgende mögliche Kategorien sprachlicher *Repräsentationen* differenziert, die als Analyseraster für die Codierung der in den Schulbüchern abgebildeten sprachlichen *Medien* verwendet wurden:

- *Sprache der Konfessionen* (objektiv): Hier wird analysiert, inwiefern im Schulbuch jeweils eigene Traditionen der konfessionellen Gemeinschaften sprachlich repräsentiert und ggf. in ein Verhältnis gesetzt werden.
- *Sprache für Konfessionelles* (subjektiv): Hier müsste analysiert werden, ob und ggf. inwiefern individualisierte Ausdrucksformen von Konfession im Schulbuch sprachlich eingeholt und in ein Verhältnis gesetzt werden. Da der Lerngegenstand *Konfession* aber *per se* stark auf kirchliche Institutionen bezogen ist, steht die *Ergiebigkeit* dieser Kategorie für die Medienanalyse in Frage.
- *Konfessionelles Sprechen*: Hierbei handelt es sich um Repräsentationen individueller Sprechakte, die aus einer Teilnehmendenperspektive geäußert werden.
- *Sprechen über Konfessionen*: Diese Kategorie erfasst individuelle Sprechakte, die sich zum Gegenstand *Konfessionen* in ein reflexives Verhältnis setzen, also tendenziell aus einer Außenperspektive sprechen und dabei ggf. auch das Verhältnis der Konfessionen zueinander berücksichtigen.

Die *Arbeitsaufträge* in den Schulbüchern wurden im Hinblick auf das Phänomen *Konfessionen* unter Rückgriff auf die Altmeyer'schen Sprachmodi mittels folgender Kategorien codiert:

- Der Modus „Erläutern“ umfasst hermeneutisch gelagerte Arbeitsaufträge, die darauf abzielen, Konfessionen zu erläutern und dabei die *Verwendung der (gemeinsamen und spezifischen) „Fachsprache“ der Konfession(en)* intendieren.
- Der Modus *Erleben* findet sich in Aufgabenkonfessionelles Sprechen angelegten Arbeitsaufträgen, die den Schüler:innen ermöglichen wollen, die *Sprache konfessioneller Glaubensartikulation* teilhabend zu verwenden.

- Der Modus „(Er-)Finden“ betrifft Arbeitsaufträge, die ermöglichen wollen, lebensweltlich verortete konfessionelle Phänomene zu entdecken und zu identifizieren sowie im Umgang mit diesen *eine (eigene) Sprache für Konfessionelles zu artikulieren*.
- Der Modus „Erörtern“ charakterisiert Arbeitsaufträge, die eine Positionierung gegenüber konfessionsbezogenen Zeugnissen / Phänomenen einfordern und somit ein *begründetes, positionelles Sprechen über Konfession* ermöglichen.

Im Anschluss an ihre separate Codierung haben die beiden Beitragsverfassenden ihre jeweiligen Kategorienzuweisungen verglichen und in der Folge an ausgewählten Stellen Nachjustierungen vorgenommen. Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung der Codierungen konnten auf induktivem Weg aus dem Datenmaterial Subkategorien gewonnen und zugewiesen werden. Auch diese Subkategorie-Zuweisungen wurden vor der Verschriftlichung der Analyseergebnisse intersubjektiv kontrolliert und in einem weiteren Codierungsdurchgang fixiert.

4 Konfessionen im Schulbuch. Sprachbezogene Analysen und Ergebnisse

4.1 Medien

Die Analyse der im Schulbuch verwendeten Medien bezieht sich auf die sprachliche *Repräsentation* von Konfessionen. Sie erfolgt auf einer ersten Gliederungsebene in zweierlei Hinsicht: mittels eines *objektbezogenen* Zugangs, also in Bezug auf Texte oder Bilder, die Konfessionen in einer *objektiv* gegebenen und damit *institutionsbezogenen Gestalt* repräsentieren, oder auf Basis eines *subjektbezogenen* Zugangs, indem sprachliche Ausdrucksformen untersucht werden, die als *individuelle Äußerungen konkreter Sprecher:innen* gekennzeichnet sind.

4.1.1 Sprachliche Repräsentationen institutionsbezogener Ausdrucksformen von Konfessionen

Der objektbezogene Zugang rekurriert auf Medien, die für die Konfession(en) als *common sense* geltende, in diesem Sinne institutionsbezogene und damit auch normativ gerahmte Repräsentationen zugänglich machen. Hierbei können *zwei unterschiedliche Perspektiven* zur Geltung gebracht werden: (1) Die gewählten Medien können – im Sinne einer *Sprache der Konfessionen* – aus dem *Fundus* des jeweiligen konfessionellen *Gemeinguts* stammen und damit eine *Innenperspektive* repräsentieren. (2) Es können Medien präsentiert werden, die die konfessionsbezogenen Lerngegenstände aus einer *Außenperspektive* betrachten, also z. B. *über* Konfessionsspezifika informieren. Diese Perspektive ist in der von Altmeyer entwickelten Typologie allerdings nicht abgebildet. Zugeordnet werden könnte sie dem „Sprechen über Konfessionen“ oder dem Modus „Konfessionen erläutern“, weil sie konfessionell spezifische Lerngegenstände aus einer Außenperspektive präsentiert. Es fehlt dabei allerdings die geforderte Sprecherperspektive, denn die informierenden Sachtexte sind nicht als individuelle Äußerungen gekennzeichnet. Sie werden daher unter den institutionsbezogenen Repräsentationen subsumiert. Was im Vergleich mit dem Modell Altmeyers ebenfalls zutage tritt, ist die Leerstelle hinsichtlich dessen, was als *Sprache für Konfessionelles* bezeichnet wird. Während der Religionsbe

mittlerweile auch außerhalb entsprechender Institutionen und mit diesen verbundenen Praxen verortet wird, ist dies für den Bereich der Konfessionen nicht üblich.

4.1.1.1 Institutionsbezogene Innenperspektiven

(1) Konfessionsverbindender und -spezifischer Wortschatz als Repräsentation der Phänomenebene

Alle analysierten Schulbücher führen konfessionsspezifische Fachbegriffe ein, die zum einen genutzt werden, um die damit verbundenen Sachverhalte zu erläutern, zum anderen dazu dienen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Konfessionen zu markieren. Auf diese Weise wird eine *Klärung der mit dem Lernbereich Konfessionen verbundenen Phänomenebene* angezielt. Neben als „gemeinsam“ gelabelten Wörtern (z. B. „Ostern“, „Jesus“) werden z. B. im KRE die folgenden Begriffe als typisch für das Evangelisch-Sein aufgeführt: „Reformationstag“, „Buß- und Bettag“, „Abendmahl“, „Gottesdienst“, Talar, Martin Luther, Konfirmation sowie P arrrer/P arrrerin. Als typisch katholisch gelten hingegen „Fronleichnam“, „Eucharistie“, „Messe“, „Messdiener“, „Firmung“, „Priester“, „Papst“, „Marienfi ur“, „Weihwasser“, „Beichtstuhl“ und „Beichte“ (KRE, 17).

Die *Abgrenzung* zwischen den Konfessionen wird also anhand *unterschiedlicher jahreszyklischer Feiertage, spezifischer Kasualien bzw. Sakramente, Amtsbezeichnungen* sowie durch unterschiedliche *liturgiebezogene Begrifflichkeiten* (z. B. Amtstracht, Kirchenrauminventar) modelliert. Meist handelt es sich um unterschiedliche Bezeichnungen für vergleichbare außersprachliche Sachverhalte, die durch die Fachbegriffe in ihrer konfessionellen Spezifik erkennbar werden. Ein katholischer „Gottesdienst“ wird beispielsweise erst durch die Bezeichnung als „Messe“ als katholisch erkennbar. Ähnliches gilt für den Terminus „Priester“ im Vergleich zum regional z. T. für beide Konfessionen gebräuchlichen „Pfarrer“ oder für die Bezeichnung des Vorgangs, der katholisch „Eucharistie“ und evangelisch „Abendmahl“ genannt wird. All diesen diversifizierenden Begriffen auf der Ebene äußerer Phänomene ist jeweils ein deutlicher Überschneidungsbereich gemeinsam. Daneben finden sich aber auch Begriffe ohne konfessionelles Pendant: Katholischerseits sind dies „Messdiener“, „Weihwasser“, „Beichtstuhl“ und – sicherlich bzgl. der Konfessionsspezifität als strittig zu markieren – die „Beichte“. Auf der evangelischen Seite erscheint hingegen lediglich – und sachlich wohl auch anfragbar – „Martin Luther“.

Wie also werden Konfessionen im Schulbuch mittels terminologischer Einordnungen repräsentiert und damit auch konstruiert? Evangelische und katholische Konfession haben offensichtlich einen *Stamm* an Gemeinsamkeiten, die für beide sprachlich *gleich* modelliert werden. Weiterhin gibt es Phänomene, die zwar vergleichbar (und damit ähnlich), aber in ihrer Ausprägung unterschiedlich und daher mit eigenen Begriffen repräsentierbar sind. Und drittens finden sich insbesondere in der katholischen Konfession Phänomene und Begrifflichkeiten, die kein evangelisches Pendant haben. Katholisch-Sein geht also – je nach Interpretation – mit interessanten *Extras* oder aber einem *Überschuss* an Begrifflichen und *sachlichen* Eigenheiten einher; Evangelisch-Sein mit einem *Defizit* oder eben einer angemessenen Konzentration auf das Wesentliche.

(2) Konfessionsverbindende und -differenzierende bekenntnisformale Texte zur sprachlichen Repräsentation der Glaubensebene

In den analysierten Schulbüchern finden sich auch Texte mit Bekenntnischarakter, die auf konfessionsverbindende und -spezifische Glaubensaspekte verweisen.

Das apostolische Glaubensbekenntnis als sprachliche Repräsentation konfessionsverbindenden Glaubens: Sowohl KRE als auch RV führen das apostolische Glaubensbekenntnis als zentralen Bekenntnistext auf; übertitelt mit den Worten „Gemeinsames Glaubensbekenntnis“ (RV, 80) bzw. „Unser gemeinsames Glaubensbekenntnis“ (KRE, 20).² Die jeweiligen evangelischen bzw. katholischen Varianten des dritten Glaubensbekenntnis-Artikels werden entweder mit Hilfe eines Schrägstrichs nebeneinander wiedergegeben (KRE) oder es wird der katholischen Lesart eine Klammer mit der evangelischen Form hinzugefügt (RV). Eine spitzfindige Interpretation könnte hinter dieser typographischen Kennzeichnung auch eine unterschiedliche Verstehensanweisung erkennen: KRE macht die Varianten durch den Schrägstrich als gleichwertig deutlich, ohne dass ein mit der Konfession verbundener *Normaltext* angezeigt wäre. RV hingegen gibt eine – in diesem Fall: katholische – *Normalform* vor. In beiden Fällen wird durch diese Kennzeichnung allerdings nicht deutlich, in welchem Verhältnis die beiden Wörter *katholisch* und *christlich* eigentlich stehen. Handelt es sich *nur* um unterschiedliche Begriffe für den gleichen außersprachlichen Sachverhalt, sodass sie sich gegenseitig erklären? Oder geht es um grundsätzlich Verschiedenes? Diese kleine *Überlagerung* zweier Adjektive, die das Substantiv „Kirche“ in einem ansonsten identischen Text näher kennzeichnen, repräsentiert ein zentrales Charakteristikum des Phänomens Konfessionen: An bestimmten Punkten wird der sprachliche *Glaubens-Gleichklang* zugunsten konfessioneller Variationen verlassen, weil *gemeinsame Bezugsphänomene* (z. B. die Frage, was „Kirche“ ist) nicht nur unterschiedlich gelebt, sondern auch unterschiedlich *geglaubt* werden.

Bekenntnisförmige Texte der Reformation als sprachliche Repräsentationen eines historisch konfessionsspezifischen, aktuell konfessionsverbindenden Glaubens: RV zeigt als Teil einer Doppelseite (72-73), die in historischer Perspektive die Rechtfertigung behandelt, das reformatorische Kirchenlied „Es ist das Heil uns kommen her“. Auf semantischer Ebene stehen die Wörter „Heil“, „Gnade“, „Güte“, „Glaube“, „Jesus Christus“ und „Mittler“ allesamt in Opposition zum Begriff der „Werke“. Der Liedtext dient hier also als Quelle zur Rekonstruktion zentraler rechtfertigungstheologischer Ideen in *originaler* reformatorischer Begrifflichkeit. Sie zielt inhaltlich auf Abgrenzung und markiert auf diese Weise die genannten Bezeichnungen als *evangelisch* oder *katholisch*. Diese aus evangelischer Perspektive formulierte Differenzsetzung und Besetzung eigentlich *gemeinsamer* Begriffe (wie z. B. „Jesus Christus“) wird im rahmenden Informationstext allerdings wieder eingeholt, wenn die gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigung behandelt wird. Unter den Liednoten steht ein Abschnitt zur „Rechtfertigung heute“, der diesen gemeinsamen Glauben nicht nur auf „die Christen“ ausweitet, sondern in einem inklusiven „wir“ auch die Schüler:innen mit einbezieht. In der Perspektive dieses katholischen Schulbuchs ist die Rechtfertigungstheologie also ein auch sprachlich markierter, historisch relevanter, aber aktuell überwundener Differenzpunkt, den sich heutige katholische Schüler:innen im Sinne eines – z. T. mit anderen Wörtern ausgedrückten – „christlichen Sprechens“ zu eigen machen können. Das hier repräsentierte semantische Feld verweist also auf einen dynamischen Prozess, innerhalb dessen sich eine strikte (sprachliche) Abgrenzung so abschwächt, dass sich neue Möglichkeiten der identifikatorischen Sprachaneignung für *alle* beteiligten Konfessionen eröffnen.

Bekenntnisformeln der Reformation als sprachliche Repräsentationen eines bis heute ültigen konfessionsspezifischen Glaubens: In den beiden analysierten evangelischen Schulbüchern finden sich zentrale reformatorische Formeln, die auf verbreitete evangelische Grundsätze hinweisen. Als Beispiel dient hier die Präsentation der reformatorischen

Soli in KRE: Diese beziehen sich zwar auf „Die vier Grundgedanken Martin Luthers“ (KRE, 12) und damit auf die Reformationgeschichte, der Kontext ist jedoch so gestaltet, dass auch die *aktuelle* Bedeutung der Grundsätze in ihrer Orientierungsfunktion deutlich wird. So erscheinen auf dieser KRE-Seite die vier *Soli* zum einen in deutscher Übersetzung mit Fettdruck, zum anderen darunter und in kleinerer Schrift auf Lateinisch. Zum besseren Verständnis werden – neben kleinen Informationstexten – überdies Abbildungen mitgegeben, die z. B. ein Handydisplay mit einer Bibelübersetzung zeigen. Weiterhin sind auf der folgenden Seite sog. Glaubenssätze abgedruckt, die den *Soli* jeweils zugeordnet werden sollen – so z. B.: „Wir sind von Gott angenommen, geliebt, anerkannt, ohne Vorbedingungen“ (KRE, 13). Durch diese Verbindung der historischen Formeln mit nicht näher kontextualisierten Glaubenssätzen – z. T. in der ersten Person Plural formuliert – wird die aktuelle Gültigkeit der *Soli* im Sinne einer „Sprache der Konfessionen“ nahegelegt.

Das Besondere an dieser Sprachform ist ihre Knappheit: Die Verdichtung zentraler und komplexer theologischer Glaubensinhalte auf vier mal zwei Wörter bewirkt eine hohe Markanz und gute Reproduzierbarkeit dessen, was im *common sense* als Kernmerkmal von Evangelisch-Sein gilt. Auf *katholischer Seite* fehlt zwar ein exaktes, also im Sinne einer „Sprache der Konfessionen“ präsentierte Pendant, allerdings fasst RV (79) unter der Überschrift „Gegenreformation: Antwort der katholischen Kirche“ einige relevante Beschlüsse des Konzils von Trient in einem Infotext zusammen. Die Darstellung ist hier aus einer Außenperspektive vorgenommen, die primär historisch gerahmt ist und ohne originale Be-rifflichkeiten arbeitet. Unklar bleibt, inwiefern die Konzilsbeschlüsse für eine katholische Glaubensidentität – und damit ggf. für die katholischen Schüler:innen – heute noch Gültigkeit haben.

Bibelübersetzungen als sprachliche Repräsentationen konfessionsspezifischer Interpretationen eines gemeinsamen Bekenntnisgrundes: In H finden sich zwei Übersetzungen von Mi 6,8 in Sprechblasen, die je zu einem Foto geführt sind: Die Lutherübersetzung ist einer Pfarrerin im Talar, die Einheitsübersetzung einem Priester in Stola zugeordnet (H 76). Diese Zusammenstellung kennzeichnet die Texte als institutionell verortete Bibelübersetzungen im Sinne einer „Sprache der Konfessionen“. Tatsächlich treten konfessionelle Differenzierungen in diesen Übersetzungen plastisch zutage: ... nichts als Gottes Wort halten und Liebe üben“ auf lutherischer Seite wird mit „Recht tun, Güte lieben“ katholischerseits wiedergegeben. Für die Schüler:innen kann daran deutlich werden, dass die „Sprache der Konfessionen“ auch mit sprachlichen Eigenarten in der Bezugnahme auf die Bibel als gemeinsame Heilige Schrift zu tun hat. Die Auswahl des Verses macht außerdem darauf aufmerksam, dass es sich hierbei nicht *nur* um unterschiedliche Wörter für Gleiches handelt, sondern dass sich damit unterschiedliche semantische Akzente verbinden können, die die Konfessionen für sich in Anspruch nehmen (hier: „nichts als Gottes Wort“ vs. „Recht tun“). Aus dieser Zweiheit von Übersetzungen kann sich für die Lernenden die Frage nach der „richtigen“ Interpretation ergeben – und damit das Problem der Deutungsmacht. Konfessionen werden hier repräsentiert als spezifische, spannungsvolle Bezugnahmen auf eine gemeinsame sprachliche Offenbarungsquelle.

4.1.1.2 Institutionsbezogene Außenperspektiven

Medien der Rubrik *Infotexte zu konfessionsbezogenen Fachbegriffen und Sachverhalten* wollen schüler:innengemäß *Konfessionen erklären* und nehmen dazu eine Außenperspektive ein. Beispiele für Themen sind: Zeitalter der Reformation (mittelalterlich-neuzeitliche Religiosität, Luthers Biografie und Theologie, Gegenreformation/katholische

Reform) oder konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. Ökumene (v. a. Sakramente, Amtsverständnis, Kirchenverständnis, Kasualien und Projekte).

Analytisch ist bemerkenswert, dass es sich bei den als *Außenperspektive* kategorisierten Medien oftmals nicht im strikten Sinne um „neutrale“ oder „objektive“ Infotexte handelt. Vielmehr kennzeichnet diese ein Changieren zwischen Außen- und Innenperspektiven, das sich v. a. an einem *ver emeinschaftenden Stil* ablesen lässt, der meist durch Erste-Person-Pronomen im Plural („wir“, „uns“) gekennzeichnet ist. Mit dem „wir“ können einerseits konfessionelle Unterschiede nivelliert werden, indem es sich auf alle Christ:innen bezieht (*ver emeinschaftend-inkludierend*). Beispielsweise folgt in H nach einer Passage zur „Rechtfertigung als Streitpunkt“ (H, 72) ein Absatz zur „Rechtfertigung heute“, der zunächst mit dem Einleitungssatz „Christen glauben: Gott wendet sich dem Menschen zu“ aus einer Dritte-Person-Perspektive geschrieben ist. Weiter geht es aber: „Bevor wir uns auf Gott zubewegen, hat er sich schon zu uns auf den Weg gemacht“ (H, 73). Es wird deutlich: Mit dem „wir“ sind alle Christ:innen ohne konfessionelle Differenzierung angesprochen. Darin eingeschlossen sind auch die Schüler:innen, die das Religionsbuch lesen.

Andererseits kann das „wir“ auch nur die Konfession der *hinter* dem Buch stehenden Akteure meinen und damit auf Abgrenzung von dem jeweils konfessionell „Anderen“ zielen (*ver emeinschaftend-exkludierend*). So sind manche Texte durch eine implizite konfessionelle Perspektive markiert, die gelegentlich durchscheint. Bspw. formuliert das KRE im Rahmen einer Zuordnungsaufgabe mit Blick auf die Bibel: „Die Bibel ist am allerwichtigsten. Aus ihr erfahren wir, was Gott will“ (KRE, 16). Durch die gegensätzliche Anordnung evangelischer und katholischer Spezifika auf dieser Schulbuchseite ist klar, dass das „wir“ sich auf die Angehörigen der evangelischen Konfession bezieht und die als evangelisch angesprochenen Schüler:innen einschließt.

4.1.2 Sprachliche Repräsentationen subjektbezogener Ausdrucksformen von Konfessionen

Subjektbezogene Äußerungen in den analysierten Schulbüchern lassen sich danach differenzieren, ob es sich hierbei um *Expert:innen* aus den jeweiligen Konfessionen handelt oder um *Laien*, also z. B. Jugendliche, die als *Peers* angesehen werden können. Dabei haben die individuellen Statements der Expert:innen eine Nähe zu den institutionsbezogenen Repräsentationen, mit denen konfessionelle Autorität einhergeht. Durch ihre Affinität zu Bildung und Wissenschaft und die damit gegebene Sprache wird außerdem eine Distanz zum Alltag hergestellt, die die Expert:innen-Äußerungen in die Nähe von Sachtexten rückt. Demgegenüber zeichnen sich die Peer-Statements durch eine größere Schüler:innennähe aus. Bei beiden Sprecher:innengruppen ist eine Einteilung in die Sprachregister „konfessionell sprechen“ und „über Konfessionen sprechen“ nicht ganz eindeutig möglich, denn es handelt sich einerseits um bekenntnis örmiges, identifikatorisches Sprechen, das andererseits eine argumentativ-urteilende Form besitzt.

4.1.2.1 Authentisch-bildungssprachliche Statements von Expert:innen

Diese Form des konfessionsbezogenen Sprachregisters wird verwendet, wenn z. B. Textauszüge bekannter evangelischer Theolog:innen zu bestimmten Fragen herangezogen werden.³ Sie dienen – als Zwitter eines konfessionellen Sprechens und eines Sprechens über Konfessionen – zum einen dem Einblick in theologisch begründete Deutungsmöglichkeiten bestimmter konfessionsbezogener Fragestellungen; zum anderen bieten sie

Möglichkeiten zur eigenen Positionierung. Ein Beispiel, an dem diese doppelte Funktion deutlich wird, sind die Statements evangelischer Persönlichkeiten (Journalistinnen, Landesbischof/Ratsvorsitzender), die OW (109) unter der Überschrift „Evangelisch, weil ...“ aufgreift. Die genannten Personen dürften v. a. einer bildungsbürgerlich orientierten Öffentlichkeit bekannt sein. Die Perspektiven auf das Phänomen *Evangelisch-Sein*, die durch die binnenkirchlich prominenten Sprecher:innen gegeben werden, eröffnen den Schüler:innen einen vielstimmigen, deutlich bildungssprachlich geprägten Deutungsraum, in den sie sich ggf. – trotz der mit der elaborierten Sprache möglicherweise einhergehenden Distanz – einklinken können. Mit Wörtern wie „Evangelium“, „Freiheit“, „Kraft“, „Gewissen“, „Luther“, „skeptisch“, „Kantaten“, „Oratorien“, „Bach“, „Rechtfertigungslehre“ ist im OW-Gymnasialbuch ein traditionsreicher „konfessioneller“ Resonanzraum abgesteckt, der *Evangelisch-Sein* auch mit einem sprachlich gehobenen Diskurs bzw. einem entsprechenden Milieu verbindet. Anderskonfessionelle Stimmen spielen in diesem Zusammenhang keine Rolle.

4.1.2.2 Exemplarisch-alltagssprachliche Statements von Laien oder Peers

(1) Sprechblasen und Kurzstatements

Um konfessionsbezogenes Sprechen von Laien und Peers aufzunehmen, greifen die Schulbücher oftmals auf das grafische Mittel der Sprechblase zurück. Auf diese Weise werden einzelne Aussagen als Sprechakte gekennzeichnet. Ähnlich wie die oben dargestellten Aussagen der theologischen Expert:innen dient diese Form der medialen Repräsentation dazu, für die Lernenden einen Resonanzraum zu öffnen, der einen Wissens- und Deutungsrahmen vorgibt und so einerseits fachliche und sprachliche Orientierung bietet, andererseits das eigene Positionieren ermöglichen soll. Das Fehlen eindeutiger Sprecher:innen-Identifikationen gibt diesen Sprechakten den Rang exemplarischer Aussagen, die keiner Rückbindung an authentische Individuen bedürfen. Anders als im Falle der authentischen Expert:innenaussagen sind sie daher auch mit weniger theologischer Autorität ausgestattet. Sie dienen stattdessen einer möglichst guten Anschlussfähigkeit an die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen – z. B. indem unterschiedliche Grade von Nähe und Distanz zu konfessionellen Phänomenen dargestellt werden.⁴

So werden im OW-Schulbuch Sprechblasen mit Überlegungen zur Frage der eigenen konfessionellen Zugehörigkeit auf einzelne Schüler:innen einer qua Foto abgebildeten Schulklasse verteilt. Ein Beispiel: „Früher wusste ich überhaupt nicht, welche Konfession ich habe. Aber in der ersten Klasse saß ich dann im evangelischen Religionsunterricht“ (OW, 107). Den Schüler:innen werden also unterschiedliche Spielarten von (Nicht-)Beziehungen zur evangelischen (und teilweise auch: katholischen) Konfession angeboten.

Ähnlich könnte man nicht näher zugeordnete – und daher als nicht-authentisch zu identifizierende – Sprechblasen im H-Mittelschulbuch deuten, die positiv auf Heilige rekurrieren: „Das ist jemand, der bei Gott für mich spricht. Durch die Heiligen fühle ich mich näher bei Gott“ (H, 79). Hierbei ist jeweils eine positive Identifikation der Statements auszumachen.

(2) Interviews mit „authentischen Peers“

Eine weitere Möglichkeit, konfessionsbezogenes Sprechen zu repräsentieren, sind Interviews mit Vertreter:innen der Konfessionen. RV wählt hierzu zwei Peers – ein katholisches Mädchen und einen evangelischen Jungen –, die von ihren Erfahrungen mit dem ökumenischen Jugendkreuzweg berichten (RV, 76-77). Hierbei geht es zwar sekundär auch um konfessionelle Unterschiede, primär stehen aber die gemeinsamen Erfahrungen mit dem

Projekt, das sich u. a. gegen Mobbing engagiert, im Vordergrund. Ein bekenntnisthafteres Sprechen wird in diesem Interview daher v. a. an den Stellen deutlich, an denen es um die Überwindung dieses Problems geht. Weil dies im Kontext mit Ökumene zusammenhängt, gewinnt auch dieser Aspekt eine Bedeutung: „Evangelische, Katholische, Muslime und die anderen aus Ethik. Alle haben mitgemacht. Das gab es vorher noch nie“ (RV, 77).

4.2 Arbeitsaufträge

Wie im Religionsunterricht Konfessionen thematisiert und durch die Schüler:innen bearbeitet werden können, zeigt sich auch in den Arbeitsaufträgen, die Schulbücher anbieten. In religionsdidaktischer Hinsicht ist dabei aufschlussreich, mit welchem sprachbezogenen Modus dabei wie (und welche) schüler:innenseitige Aktivität im Kontext konfessioneller Pluralität adressiert und wie somit Konfessionalität modelliert wird. Im Fokus der folgenden Analyse stehen daher die oben erläuterten, nach dem Modell von Altmeyer adaptierten Modellierungsmodi „Erläutern“, „Erleben“, „(Er-)Finden“, „Erörtern“.

4.2.1 „Erläutern“

Alle analysierten Schulbücher besitzen in Bezug auf Konfessionen einen hohen Anteil an Arbeitsaufträgen, die die Schüler:innen zum Sammeln von Eindrücken, Darlegen von Beobachtungen, Analysieren von Phänomenen oder zum Präsentieren fachlicher Folgerungen auffordern. Der diesen Impulsen zugrundeliegende sprachliche Aktivitätsmodus des Erläuterns wird in den Arbeitsaufträgen jedoch in unterschiedlicher Gradualität mit konfessionsbezogener Fachsprache verknüpft.

4.2.1.1 *Ei ene konfessionelle Vorstellungen und/oder Erfahrungen explizieren*

Insbesondere am Beginn von Schulbuchkapiteln, die die Pluralität christlicher Konfessionen thematisieren, werden Schüler:innen aufgefordert, ihre Vorstellungen und/oder Erfahrungen in Bezug auf konfessionsbezogene Phänomene zu explizieren. Dabei werden im Rahmen der Arbeitsaufträge meist die konfessionsordnenden Begriffe „evangelisch“, „katholisch“, „orthodox“ in verschiedenen sprachlichen Variationen verwendet. Zugleich aber zielen die Arbeitsaufträge nicht explizit darauf ab, dass die Schüler:innen bei deren Beantwortung auch konfessionsspezifische Begriffe verwenden – sie können es zwar, aber gefordert ist dies nicht, wenn z. B. der Impuls ergeht: „Sammelt Assoziationen zum Begriff ‚evangelisch‘ (KRE, 15) oder „Tragt zusammen, was ihr über evangelische und ökumenische Kirchentage sowie über Katholikentage wisst!“ (OW, 114). Vielmehr können derartige Impulse auch im Alltagssprache-Modus beantwortet werden. Gleichwohl kann es sein, dass die Schüler:innen bei der Bearbeitung derartiger Arbeitsaufträge merken, dass sie konfessionsbezogene Fachsprache benötig(t)en, um ihre Vorstellungen und Beobachtungen adäquat formulieren zu können.

4.2.1.2 *Konfessionsbezogenes Sachwissen wieder eben*

Markant zeigt sich der „Erläutern“-Modus in Bezug auf Arbeitsaufträge, die Schüler:innen motivieren, konfessionsbezogenes Sachwissen wiederzugeben, wofür ein Rückgriff auf Fachtermini der Konfession(en) nötig ist. Bei der Thematisierung der Reformation in Deutschland finden sich in den analysierten Schulbüchern ähnliche Ideen, diesen „Erläutern“-Modus seitens der Lernenden zu erwirken, und zwar, indem diese aufgefordert werden, konfessionsbezogene Wissensbestände aufzugreifen, die im Vorab thematisiert

wurden oder gar im Schulbuch selbst zu finden sind. Zwei methodisch unterschiedlich gelagerte Beispiele für dieses angezielte Verwenden konfessioneller Fachsprache seien eben: (a) Im evangelischen KRE findet sich bspw. folgender Aufruf, für den *auf Darlegungen im Schulbuch zurück gegriffen* werden kann: „Betrachte den gesamten Lebensweg Luthers. Erstelle für ihn einen Lebenslauf, in dem die Ereignisse der folgenden Jahre genannt werden: 1483, 1490, ..., 1517, ..., 1525, 1546“ (KRE, 15). (b) Im katholischen RV wiederum sollen die Schüler:innen *ihr erworbenes Konfessionswissen* nutzen, um auf der Buchseite abgebildete Fotos (u. a. Kanzelpredigende Pfarrerin, Ministrant:innen) oder Begriffe wie „Tabernakel“, „Kommunion“, „Konfirmation“, „Luther in Bezug auf deren „konfessionelle[] Besonderheiten“ *zu erläutern* (RV, 67).

4.2.1.3 Konfessionsbezogene Fachsprache interpretierend verwenden

Eine weitere Variante der Aufforderung, Fachsprache der Konfession(en) zu verwenden, fokussiert über das Wiedergeben hinaus auf deren interpretierende Anwendung. Sie kommt in den analysierten Schulbüchern häufig zur Geltung: Wenn die Schüler:innen aufgefordert werden, die „vier Glaubenssätze Luthers mit eigenen Worten [zu beschreiben]“ (KRE, 12), müssen diese sowohl Fachtermini verwenden als auch ihre eigene Sprache im Umgang damit finden. Z. T. werden diese Aufträge in Bezug auf die *Interpretation von Medien* artikuliert, wenn z. B. das OW-Buch zu einem Bild, auf dem eine Holz-Kirchenbank mit dem aufgedruckten Schriftzug „semper reformanda – frischer Anstrich reicht nicht zu sehen ist, auffordert: Interpretiere die Gestaltung der Kirchenbank (links) und beziehe dabei die Info von S. 116 [Infotext zu „Sichtbare und verborgene Kirche“] ein!“ (OW, 117)

4.2.2 „Erleben“

Arbeitsaufträge, die im Modus „Erleben“ auf eine teilhabende Artikulation konfessioneller Glaubensperspektiven fokussieren, finden sich in den analysierten Schulbüchern im Verhältnis zu den anderen sprachlichen Modi seltener. Charakteristisch ist dabei, dass sie auf erzählend-performative Aktivitäten zielen.

4.2.2.1 Konfessionsbezogene Erfahrungen versprachlichen

Einerseits finden sich in dieser Hinsicht Arbeitsaufträge, die *eigene* konfessionsbezogene Erfahrungen, die die Schüler:innen mitbringen, adressieren, so z. B.: „Erzählt einander von Begegnungen und Erfahrungen mit Kirchen und ggf. Gottesdiensten anderer Konfessionen!“ (OW, 108) Oder: „Erzähle der Reli-Gruppe, ob und wie du Eigenarten der Konfessionen (katholisch – orthodox – evangelisch) in der Familie, mit Freunden oder im Verein erlebst“ (H, 77). Auf diese Weise werden die Lernenden aufgefordert, ihre potenziellen Teilhabeerlebnisse zu versprachlichen – entweder in Bezug auf die eigene Konfessionalität oder auch hinsichtlich anderer Konfessionen. Dabei wird es ganz auf die konfessionsbezogenen Wissens- und Erfahrungsbestände der Schüler:innen ankommen, ob sie diese Erzählimpulse zum eigenen Erleben mit konfessionsspezifischen Termini umsetzen oder aber nach sprachlichen Hilfen suchen; auch die Verwendung eines wertenden Duktus, um die konfessionsbezogenen Erlebnisse zu qualifizieren, ist möglich.

4.2.2.2 Konfessionsbezogene Erfahrungen machen und kommunizierend reflektieren

Andererseits – und hier zeigt sich die Antizipation, dass konfessionsbezogene Erfahrungen seitens der Lernenden nur noch bedingt vorausgesetzt werden – motivieren die „Erleben“-Arbeitsaufträge die Lernenden, sich in Fühlung mit konfessionsartikulierenden Kontexten zu begeben und im Anschluss daran gemachte Erfahrungen zu kommunizieren. Folgende Impulsstrategien, um derartige Erfahrungen im Unterricht aufgreifen zu können, finden sich:

(1) *Arbeitsaufträge, die einfordern, konfessionelle Sprache in Gebrauch zu nehmen*, z. B. „Schreibe das Gebet Jesu (Joh 17,21) in dein Heft. Verwende für jeden Satzteil eine Zeile. Als Überschrift formuliere einen Satz, der eine Antwort gibt auf die Frage: Warum sollen nach dem Verständnis dieses Gebetes alle Christen ‚eins sein‘?“ (RV, 67) Ähnlich: Welche der Aussagen [vier Soli Luthers] gefällt dir am besten? Erzählt euch gegenseitig, warum ihr diese Texte ausgewählt habt“ (KRE, 13). Hierbei werden auf der Glaubensebene angesiedelte konfessionelle Sprachspiele zum Ausgangspunkt dafür, Schüler:innen zum reflektierenden Experimentieren mit ihnen aufzufordern. Interessant ist dabei nicht zuletzt, dass im KRE-Impuls den Lernenden auf sprachlicher Ebene nur eine bestätigende Interaktion mit den lutherischen Soli gewährt wird – eines der Soli muss am besten gefallen; Nicht-Gefallen scheint keine Option.

(2) *Arbeitsaufträge, die zu sprachlich-adaptiver Aktivität auf Basis konfessioneller Wissensbestände motivieren und in diesem Zusammenhang eine Aktualisierung der Sprache konfessioneller Glaubensartikulation ermöglichen*: „Fasse deine Gefühle und Gedanken zusammen und formuliere ein eigenes Glaubensbekenntnis“ (KRE, 20). Oder: „Das Lied [Paul Speratus: Es ist das Heil uns kommen her] stammt aus der Zeit der Reformation und bringt die Rechtfertigungsbotschaft zum Ausdruck. Überträgt in Partnerarbeit seine Worte in eine heutige Sprache“ (RV, 73). Oder: „Martin Luthers Entdeckung nennt man auch die ‚reormatorische Entdeckung‘. [...] Wie würdet ihr diese Entdeckung posten? Probiert es aus. Natürlich wollt ihr möglichst viele Likes bekommen“ (KRE, 11). Diese sprachlichen Aktualisierungsakte werden entweder so ermöglicht, dass Schüler:innen diese nüchtern-distanziert vornehmen können (vgl. den RV-Impuls), oder sie zielen auf Involvierung (vgl. den KRE 11-Impuls) oder gar auf Integration von Emotionalität (vgl. den KRE 20-Impuls).

(3) *Arbeitsaufträge, die auffordern, (anders-)konfessionelle Teilhabeerfahrungen zu machen und dann darüber in den Austausch mit der Klassen gemeinschaft zu treten*: „Macht zuerst das katholische Kreuzzeichen. Dann nehmt einmal probeweise die orthodoxe Handhaltung ein und bekreuzigt euch. Beschreibt eure Erfahrungen“ (RV, 83). „Ein zentrales Merkmal des orthodoxen Gottesdienstes ist der Gesang. Recherchiert im Internet nach Hörproben orthodoxer Gesänge. Hört sie euch an und erzählt von euren Eindrücken“ (H, 81). Auffällig ist, dass dieser „Erleben“-Modus hinsichtlich anderskonfessioneller Glaubenspraktiken nur in den beiden katholischen, nicht aber in den analysierten evangelischen Schulbüchern zu finden ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass aus katholischer Perspektive die evangelische Glaubenspraxis weniger spezifisch konfessionell konturierte Ausdruckshandlungen ermöglicht, die im Unterricht zur Geltung gebracht und damit zum Ausgangspunkt erlebensbasierter Kommunikation werden können.

4.2.2.3 Konfessions gemeinsames dialogisch artikulieren

Markant ist, dass gerade über die Arbeitsauftragsmodellierung des „Erlebens“ auch konfessionell-kooperative Unterrichtsssettings in den Blick genommen werden, um Konfessions gemeinsames zu identifizieren und teilhabend zu gestalten, z. B., indem im evangelischen KRE aufgefördert wird, „mit der katholischen Religionsgruppe einen ökumenischen Schulgottesdienst“ (KRE, 17) zu gestalten: „Jede Konfession beschreibt zuerst ihre eigenen Vorstellungen. Sucht dann nach einem gemeinsamen Ansatz“ (KRE, 17). Hieran wird deutlich, dass Ökumene vom gelebten Dialog lebt – und dieser Dialog auch im schulischen Religionsunterricht, der monokonfessionell organisiert ist, durch die Begegnung mit einer anderskonfessionellen Lerngruppe eröffnet werden kann.

4.2.3 „(Er-)Finden“

Um den Schüler:innen das Verwenden konfessionsbezogener Sprache und Kommunikation zu ermöglichen, nutzen Schulbücher auch den sprachlichen Modellierungsmodus des „(Er-)Findens“, indem sie die Lernenden motivieren, konfessionelle Phänomene in ihrem Umfeld oder in via Recherchen erweiterten Referenzräumen aufzusuchen und diese konfessionsbezogenen Entdeckungen sprachlich zu kommunizieren. In den analysierten Schulbüchern kommt dieser sprachliche Modus zur Geltung, um konfessionelle Pluralität ins Lerngeschehen zu integrieren – eventuell, weil davon auszugehen ist, dass die Schüler:innen selbst kaum Erfahrungen mit dieser Vielfalt mitbringen und durch das „Finden“ bzw. Entdecken konfessionsspezifischer Phänomene für diese sensibilisiert werden sollen.

4.2.3.1 Eine konfessionsbezogene Assoziationen äußern

Zum „(Er-)Finden“-Modus gehören Arbeitsaufträge, die darauf zielen, eigenen Assoziationen der Lernenden in Bezug auf konfessionsbezogene Differenz und diese repräsentierende Phänomene sprachlich Raum geben, z. B. „Typisch evangelisch – typisch katholisch: Sammelt Assoziationen – denkt dabei auch an Filme, Witze oder Werbung, bei denen auf die Zugehörigkeit zu einer Konfession angespielt wird!“ (OW, 108) Oder: „Betrachte die abgebildete Ikonenwand und beschreibe in der Reli-Gruppe Einzelheiten, die dir auffallen. Vergleiche mit dem Innenraum eurer bekannter Kirchen und benenne Unterschiede“ (H, 81). Das Muster derartiger Arbeitsaufträge ist, konfessionelle Differenz phänomenbasiert in Bezug auf den persönlichen Erfahrungsraum der Schüler:innen zu adressieren und Letztgenannte auf diese Weise zur Artikulation wahrgenommener Unterschiede zu motivieren.

4.2.3.2 Mit konfessionsspezifischen O-Tönen in den Dialog kommen

Das „Finden“ von Konfessionsspezifika wird überdies via explizit eingeforderter Dialogsituation sprachlich realisiert, wenn die Lernenden aufgefordert werden, konfessionsspezifischen O-Tönen durch Befragungen dialogisch Raum zu geben. Im Fokus sind Personen, denen zugetraut wird, konfessionsbezogen-repräsentativ zu sprechen – z. B., indem die Schüler:innen im Zusammenhang der Thematisierung des Reformationszeitalters aufgefordert werden „die evangelischen und katholischen Lehrkräfte“ (KRE, 7) zu ihrer Meinung in Bezug auf den Höllenglauben zu befragen. Oder: „Lasst euch von älteren Verwandten und Bekannten davon erzählen, welche Rolle die evangelische wie die katholische Konfession in eurem Heimatort gespielt haben!“ (OW, 110) Auf diese Weise wird den

Schüler:innen ermöglicht, mit authentischen Stimmen von Konfession in Kontakt zu kommen und zugleich mit dem Dialog über Konfessionsspezifika authentische Erfahrungen zu machen, die nicht im Binnenraum des religionsunterrichtlichen Geschehens verbleiben.

4.2.3.3 Konfessionsbezogene Rechercheerträge präsentieren

Wie bereits bei der O-Ton-Recherche wird der „Finden“-Modus im Sinne des forschenden Lernens auch durch Arbeitsaufträge grundiert, die die Lernenden zu phänomenbasierten Recherchen über konfessionsbezogene Kontexte und zum sprachlichen Präsentieren ihrer Rechercheerträge auffordern. Dabei werden (a) *konfessionsbezogene Spezifika und Gemeinsamkeiten* sowie (b) *ökumenische Perspektiven* fokussiert. Insbesondere über Recherchen zu ihrem Nahraum sehen sich die Schüler:innen dabei aufgefordert, sich mit konfessionsbezogenen Spezifika und Gemeinsamkeiten auseinanderzusetzen. Spezifika werden bspw. adressiert über: „Informiert euch über die Geschichte eures Ortes. Gab es einen Wechsel der Konfessionen? Wie ist heute die Verteilung der Konfessionen? Erstellt eine kurze Präsentation“ (RV, 75). Oder: „Überprüfe, welche Konfessionen in deinem Wohnort bzw. deinem Stadtviertel eigene Gemeinden haben! Informiert euch über eine Konfession, die euch besonders interessiert, genauer!“ (OW, 110) Gemeinsamkeiten werden z. B. folgendermaßen fokussiert: „Prüft, ob es soziale Einrichtungen gibt, die von beiden Konfessionen getragen werden.“ (KRE, 18) Auch die Ökumene kommt mittels Recherche-Aufträge in den Blick, wenn die Schüler:innen „im Internet nach weiteren ‚ökumenischen Fassungen‘ des Glaubensbekenntnisses (RV, 81) suchen oder „Hinweise auf Ökumene in Gemeindeblättern oder auf den Homepages eurer Ortsgemeinden“ (OW, 115) entdecken sollen.

4.2.3.4 Konfessionsbezogene Zukunftsvisionen artikulieren

Bei diesen Recherchen mit Blick auf das sprachbasierte „Finden“ von Konfessionalität geht es meist darum, die Schüler:innen auf vorfindliche konfessionsbezogene Beispiele zu verweisen. Davon setzt sich ein Impuls aus dem evangelischen OW-Schulbuch ab, der das „Er-Finden“ ernst nimmt, indem die Lernenden aufgefordert werden, auf Basis von Konfessionalität eigene Zukunftsvisionen zu generieren und zu versprachlichen: „Sammelt Ideen für die Kirche der Zukunft! Bezieht diese auf reformatorische Grundideen!“ (OW, 117) Hier müssen die Schüler:innen kreativ werden, nicht nur recherchieren, und sich aktiv mit ihrer Meinung einbringen; freilich in gewisser Weise etwas konfessionsspezifisch verengend, denn sie sind aufgefordert, die reformatorischen Grundideen als Anregungspool ihrer Zukunftsidee von Kirche zu berücksichtigen. Gleichwohl werden sie dadurch animiert, mit konfessionsspezifischer Sprache (hier der evangelischen) im Modellierungsmodus des „Er-Findens“ zu kommunizieren.

4.2.4 „Erörtern“

Insofern konfessioneller Religionsunterricht darauf abzielt, die Schüler:innen zu einer begründeten Positionierung in Bezug auf religiöse Wirklichkeitsdeutungen zu befähigen, braucht es dafür u. a. den sprachlichen Modellierungsmodus „Erörtern“ – auch in Bezug auf konfessionelle Wirklichkeitsdeutungen. Alle analysierten Schulbücher nutzen diesen Modus und forcieren eine Auseinandersetzung der Lernenden mit entsprechenden konfessionellen (Differenz-)Phänomenen, die in eine Begründung der dabei gewonnenen, eigenen Position münden. Dabei lassen sich unterschiedliche Ermöglichungskontexte

dieses be ründeten, positionellen Sprechens über Konfession identifizieren: mit Bezug zur eigenen Lebenssituation oder mittels externalisierender Wege.

4.2.4.1 Über Konfession mit Bezug zur eigenen Lebenssituation positionell sprechen

Zum einen wird den Schüler:innen über die Arbeitsaufträge eine konfessionsbezogene Positionierung hinsichtlich der eigenen Lebenssituation ermöglicht: u. a. *mit direktem Bezug zu e enwärtsbezogenen Erfahrungskontexten* der Lernenden, z. B. dem Religionsunterricht: „Findet ihr es gut, dass im Religionsunterricht die evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schüler getrennt sind, oder fändet ihr es besser, wenn der Religionsunterricht gemeinsam stattfinden würde? Tauscht euch mit den anderen aus. Begründet eure Meinung“ (KRE, 5). Oder: „Manche befürworten einen ökumenischen Religionsunterricht. Teilt euch in eine Pro- und eine Contra-Gruppe auf, sammelt jeweils Argumente und führt dann eine Debatte!“ (OW, 114) Aber auch die *Relevanz von konfessionellem Christentum ür den (eigenen) Lebensentwurf* wird adressiert: „Tauscht euch darüber aus, welche [konfessionsbezogenen Unterschiede] für welche Lebenssituationen relevant sind!“ (OW, 112) In besonderer Weise wird das Nachdenken über die Lebensrelevanz des Konfessionellen durch Arbeitsaufträge eingeholt, die auf die Zukunft der Schüler:innen zielen, bspw.: „Wenn du kirchlich heiraten möchtest und deine zukünftige Frau bzw. dein zukünftiger Mann ist katholisch. Beschreibe, wie du dir eine kirchliche Hochzeit wünschst würdest“ (KRE, 18).

4.2.4.2 Über Konfession mittels externalisierender Optionen positionell sprechen

Zum anderen ermöglichen die Schulbücher den Lernenden eine externalisierende konfessionsbezogene Positionierung, indem diese aufgefordert werden, die Relevanz von Konfession/Konfessionellem *für andere Personen* zu erörtern: „Manche Jugendliche haben An st, dass sie nicht ‚genügen‘: Führt eine Diskussion [...] durch, ob ihnen die Botschaft von der Rechtfertigung helfen könnte“ (RV, 73). Eine andere Variante des externalisierenden Erörterns fordert von den Schüler:innen eine *konfessionsbezogene Positionierung im Rekurs auf ein konfessionelles Phänomen ein, das nicht unbedingt bio raphische Bedeutung ewinnen* muss; z. B.: „Durch die Taufe wird ein Mensch Christ. Besprecht gemeinsam, inwiefern diese Aussage stimmt“ (H, 69). In dieser Hinsicht gibt es auch Arbeitsaufträge, die anregen, die Zukunft von Konfessionen zu antizipieren und sich dazu diskursiv auszutauschen: „Wenn die Konfessionen voneinander lernen – lassen sie sich dann überhaupt noch unterscheiden? Diskutiert, ob es in 100 Jahren noch erkennbare Unterschiede geben wird!“ (OW, 111)

4.2.4.3 Zum Terminus „Konfession“ Position beziehen

Beim „Erörtern“-Modellierungsmodus fällt überdies auf, dass dieser in einem Schulbuch genutzt wird, um – im Gegensatz zu den anderen drei Modi – Konfession an sich zum Thema zu machen. Der entsprechende Arbeitsauftrag fordert die Schüler:innen auf, sich nicht nur mit konfessionellen Phänomenen, sondern mit dem Terminus „Konfession“ positionierend zu beschäftigen: „Ch. Markschieß grenzt sich in seinem Beitrag (rechts) von bestimmten Verständnisweisen von Konfession ab. Formuliere diese Gegenpositionen und stelle ihnen seine eigene gegenüber!“ (OW, 108) Hierdurch werden die Lernenden explizit an ere t, die Kartierung des Plurals christlicher Repräsentationsweisen zu reflektieren.

5 Ertrag

Nach der explorativ angelegten Inhaltsanalyse von Medien und Arbeitsaufträgen kann die Forschungsfrage „Wie werden Konfessionen und ihr Verhältnis zueinander in Religions-schulbüchern sprachlich repräsentiert und modelliert?“ im Sinne erster Tendenzen beantwortet werden.

5.1 Konfessionen als spezifische sprachliche Rekurse auf grundlegend Gemeinsames und je Eigenes

Die Ergebnisse der Medienanalyse lassen zum einen den Schluss zu, dass Konfessionen im Schulbuch als je *spezifische sprachliche Rekurse auf grundlegend Gemeinsames* erscheinen. Dies wird insbesondere an den Beispielen deutlich, die sich auf die institutionsbezogene Innenperspektive („Sprache der Religionen“) beziehen: die Art und Weise, wie Fachbegriffe eine Ebene überstellt oder gemeinsame Bekenntnistexte präsentiert werden. Hier sind es insbesondere sprachliche Eigenheiten (z. B. katholisch vs. christlich, Messe vs. Gottesdienst), die punktuelle Dissonanz und damit einhergehende unterschiedliche Sichtweisen deutlich machen. Inwiefern sich mit diesen unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksweisen auch inhaltliche Verschiebungen des (vermeintlich) Gemeinsamen verbinden, wird oftmals nicht bis ins Letzte geklärt.

Zum anderen gibt es aber auch konfessionell spezifische Rekurse: So fällt bei den Fachbegriffen ein deutlich katholischer Überhang auf, dem auf evangelischer Seite nichts gegenübersteht. Aber auch die auf Aktualisierung angelegten protestantischen Bekenntnisformeln lassen sich als Beispiel für ein *identifikatorisches In-Gebrauch-Nehmen von als konfessionell typisch deklariierter Sprache im Sinne eines Eigenen* interpretieren. Ähnlich gelagert ist das Beispiel für konfessionell elaborierte Sprachwelten, die sich mit einem bestimmten bildungsaffinen Milieu verbinden. Konfessionen werden hier also als sprachliche Binnenräume ansichtig, die sich sowohl mit spezifischem Vokabular als auch mit einem eigenen Duktus verbinden können.

Zudem ergibt sich aus historischer Perspektive ein Bild von Konfessionen, das auch den Wandel im gegenseitigen Verhältnis thematisiert. Von einer anfänglich strikten *Abgrenzungs- und Vereinnahmungsrhetorik*, die sich auch im *konfessionellen Besetzen* bestimmter christlicher Grundbezüge zeigt, wird der Bogen gespannt zu aktuellen ökumenischen *Verständigungsprozessen*, die es auch den jeweils Anderskonfessionellen erlauben, sich ehemals *besetztes Terrain* – z.B. in Form rechtfertigungstheologisch gerahmter Satzbausteine – anzueignen.

5.2 Konfessionen als vergemeinschaftende sprachliche Rahmung

Die Analyse der Medien, die institutionsbezogene Außenperspektiven repräsentieren (z. B. Infotexte), hat u. a. aufgezeigt, dass hier meist nicht aus einer „neutralen“, sondern einer konfessionell-binnenorientierten Perspektive heraus formuliert wird. In dieser Sichtweise wird eine konfessionell gerahmte Gruppenorientierung deutlich, die u. a. in einem unterschiedlich akzentuierten Gebrauch des Pronomens „wir“ zum Vorschein kommt, das die Schüler:innen mit einschließt: Konfessionen werden auf diese Weise *implizit* zu etwas „Eigenem“ gemacht, ohne dass Abgrenzung möglich wäre.⁵

5.3 Konfessionen als alltags- und fachsprachliche Wirklichkeitsdeutungen

Die Analyse der Arbeitsaufträge zeigt, dass im Religionsunterricht das Sprechen über Konfession(en) von der Verwendung schüler:inneneigener Alltagssprache über das Wiedergeben konfessionsbezogener Fachsprache bis hin zum aneignenden Gebrauch dieser Fachsprache reichen kann. Diese sprachliche Varianz auszuloten, ermöglicht den Schüler:innen, sich dem – ihnen z. T. infolge voranschreitender Säkularisierungsprozesse unbekannten – Phänomen Konfession(en) auf verschiedenen sprachlichen Niveaus anzunähern und somit konfessionsbezogene religiöse Wirklichkeitsdeutungen in ihrer Vielgestaltigkeit zu (re-)konstruieren. In dieser Hinsicht scheint der Stellenwert einer reflektierten Aneignung von Fachsprache in Bezug auf die Identifikation von konfessionell Gemeinsamem wie auch Konfessionsspezifischem bedeutsam (Lindner/Lorenzen, 2025, 48). Zugleich aber hängt es von einer ausgewogenen Integration von Alltags- und Fachsprache ab, ob der Plural der Konfessionen von den Schüler:innen als lediglich artifizieller Lernkontext eingestuft wird oder als kompetenzermöglichender Bildungsraum aktualisiert werden kann.

5.4 Konfessionen als Verortungsoptionen zwischen Nähe und Distanz

Konfessionen ermöglichen es Menschen, mit den von ihnen eröffneten Perspektiven Erfahrungen zu machen, in einen Dialog zu treten und eine Position zu gewinnen (Lorenzen, 2020). Die Analyse der Arbeitsaufträge verdeutlicht, dass dieser Phänomenbereich den Schüler:innen sowohl über die Modellierung von Nähe als auch über Optionen der Distanznahme unterrichtlich zugänglich gemacht wird. Konfessionsbezogene Nähe wird einerseits in Bezug auf die eigene Biographie der Schüler:innen hergestellt, indem diese bspw. aufgefordert werden, Erfahrungen mit (dem Plural der) Konfession(en) zu versprachlichen. Zu bedenken ist hierbei allerdings, was Lernende ohne eigene konfessionelle Erfahrungen einbringen können. Andererseits können weitere Nähe-Optionen ins Spiel kommen: a) O-Töne von Vertreter:innen der Konfession(en), die im Schulbuch abgedruckt werden oder die gemäß der Arbeitsaufträge von den Schüler:innen selbst eingeholt werden; b) Impulse, im unterrichtlichen Zusammenhang mit Konfession(en) Erfahrungen zu machen, z. B. über die aktualisierende Ingebrauchnahme und teilhabende Weiterentwicklung konfessioneller Glaubenssprache; c) initiierte „Konfessions-Dialoge“ zwischen Angehörigen verschiedener Konfessionen. Aber auch konfessionsbezogene Distanznahme wird den Lernenden in sprachlicher Hinsicht ermöglicht – bspw. über externalisierende Einschätzungen in Bezug darauf, inwiefern Konfessionen *für andere* bedeutsam sein können. Insgesamt machen Schulbücher den Lerngegenstand *Konfession(en)* letztlich als Option zugänglich, zu der die Schüler:innen sich – auch biografisch – positionieren können.

6 Diskussion und Ausblick

Das in vorliegender explorativer Studie adaptierte Modell Stefan Altmeyers hat sich insgesamt als gut geeignet erwiesen, um konfessionsbezogene Sprache zu kategorisieren und zu analysieren. Einschränkungen mussten v. a. hinsichtlich der Medienanalyse gemacht werden. Hier wäre weiter nach möglichen Gründen zu fragen und ggf. weiter zu spezifizieren. Weiterhin konnte gezeigt werden, wie dieses sprachbezogene Modell für eine Inhaltsanalyse herangezogen und mit Hilfe induktiver Kategorisierungen für

bestimmte thematische Fragestellungen (hier: Konfessionen) fruchtbar gemacht werden kann.

Insgesamt belegt diese explorative Studie, dass weitergehende sprachbezogene Forschung zur Repräsentation und Modellierung von Konfession(en) lohnenswert wäre: Zum einen könnte ein gesättigtes Sample und eine Kombination aus qualitativer und quantitativer Auswertung systematisch-verallgemeinerbarere Analyseergebnisse erzielen. Zum anderen könnten auf dieser Grundlage gezielt Vorschläge gemacht werden, wie der Plural der Konfessionen im mono-, v. a. aber im konfessionell-kooperativen oder im Christlichen Religionsunterricht sprachlich angemessen repräsentiert und modelliert werden sollte – in Bezug auf die Schulbuch-, Unterrichtsentwurfs- oder die Unterrichtsgestaltung an sich. Insbesondere die bewusste Integration jeweils anderskonfessioneller Stimmen sowie das Format des Dialogs erscheinen in dieser Hinsicht Gewinn bringend.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2021), Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: Ders./Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen, 14-29.
- Bramann, Christoph/Mierwald, Marcel (2025), Analyse von Bildungsmedien – theoretische Grundlagen und methodische Schritte, in: Gras, Juliana/Schieferdecker, Ralf (Hg.), Einführung in Qualitative Sozialforschung, Bad Heilbrunn, 203-223.
- Dirscherl, Erwin/Hailer, Martin (2021), Nach den Ausdrucksformen christlicher Religion fragen: Dialekte und Gestalten des Christentums, in: Schröder, Bernd/Woppowa, Jan (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen, 107-137.
- Gennerich, Carsten/Käbisch, David/Woppowa, Jan (2021), Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen, Stuttgart.
- Gennerich, Carsten/Mokrosch, Reinhold (2016), Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart.
- Gronover, Matthias/Fritz, Lorena (2021), Konfessionalität aus der Perspektive katholischer Verantwortlicher, in: Gronover, Matthias/Krause, Christina/Marose, Monika/Boschki, Reinhold/Meyer-Blanck, Michael/Schweitzer, Friedrich (H.), Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, Münster, 57-79.
- Kießling, Klaus/Günter, Andreas/Pruchniewicz, Stephan (2018), Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen, Göttingen.
- Kohlmeyer, Theresa (2018), „Sie sind religiös sprachunfähig!“ Zur Fachsprachlichkeit des Christentums, in: Zeitschrift für Pastoraltheologie 38/2, 57-68.
- Kohlmeyer, Theresa/Reis, Oliver/Viertel, Franziska (2020). Wie meinst du das? – Begriffserwerb im Religionsunterricht, in: Theo-Web 19/1, 334-344.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022), Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 5. Aufl., Weinheim/Basel.
- Lindbeck, George A. (1994), Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter, Gütersloh.

- Lindner, Konstantin/Lorenzen, Stefanie/Schambeck, Mirjam/Witten, Ulrike (2025), Konfessionell-kooperativ Religion unterrichten – wie geht das? Leitlinien einer konfessions-sensiblen Didaktik am Beispiel ‚Heilige‘, in: Münchener Theologische Zeitschrift 76/1, 42-61.
- Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik/Rudroff, Laura/Endres, Magdalena (2024), Religionsunterricht ›vor Ort‹ weiterentwickeln. Empirische Einblicke und Innovationsoptionen am Beispiel von Berufsschulen in Bayern, Göttingen, <https://doi.org/10.14220/9783737017756>.
- Lorenzen, Stefanie (2020), Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart.
- Pemsel-Maier, Sabine (2024), Konfession(en) in aktuellen Unterrichtsmaterialien. Konfessionskundliche Darstellungen und Tradierung überwundener Stereotype, in: Brieden, Norbert/Mendl, Hans/Reis, Oliver/Roose, Hanna (Hg.), Religion im Religionsunterricht (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 15), Babenhausen, 90-101.
- Reese-Schnitker, Annegret (2021), Sprache, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, 406-412.
- Riegel, Ulrich/Zimmermann, Mirjam (2022), Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart.
- Roose, Hanna (2022), Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts, Stuttgart.
- Schulte, Andrea (2020), Art. Sprache, in: WiReLex, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Sprache.200766>, [PDF vom 31.01.2020] [Zugriff: 08.02.2026].
- Schulte, Andrea (2024), Sprache im Fachunterricht Religion. Ein Studien- und Arbeitsbuch, Münster.

Prof. Dr. Konstantin Lindner ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts (Institut für Katholische Theologie) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Prof. Dr. Stefanie Lorenzen ist Inhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts (Institut für Evangelische Theologie) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

¹ Vgl. den Titel seines Werks, in dem er Religionen mit Sprachen vergleicht: Christliche Lehre als Grammatik des Glaubens. Religion und Theologie im postliberalen Zeitalter, Gütersloh 1994.

² Hier wird also eine „Erste-Person-Perspektive“ eingenommen, die neben „Evangelischen“ und „Katholischen“ auch die Schüler:innen in den Kreis der Bekennenden aufnimmt.

³ Explizit *nicht* aufgenommen werden in diese Kategorie deutlich didaktisierte bzw. fiktive Statements wie z. B. das Interview mit Pfarrer Gutmann (sic!) zum Begriff der Kirche im KRE (82). Sie dienen v. a. einer höheren Anschaulichkeit und besseren Zugänglichkeit von Sachinformationen, auch wenn sie formal als individuelles Sprechen kenntlich gemacht werden.

⁴ Nicht berücksichtigt werden dabei allerdings Statements, die lediglich in dialogischer Form aufbereitete Infotexte darstellen (wie z. B. die Frage-Antwort-Sequenz zur Rechtfertigungstheologie in H, 72).

⁵ Hier besteht ein Anknüpfungspunkt für das von Hanna Roose angewandte sozialwissenschaftliche Konzept der Rahmung als Analysekategorie für unterrichtliche Prozesse. Sie arbeitet – in Orientierung an Katharina Franks Verweis auf ein territoriales „Wir“ – auf dieser Grundlage ebenfalls Vergemeinschaftungsmodi des konfessionellen Religionsunterrichts heraus: u. a. „Klassen-Wir“ vs. „christliches Wir“ (Roose, 2022, 260-261).