

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 37 (2021). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Reis, Oliver; Lenze Alina; Nagels, Johanna; Potthast, Fabian

Wie sehen sprachensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus?

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 37 (2021): Sprachsensibler Religionsunterricht, pp. 160–168

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021

<https://doi.org/10.13109/9783666703034.160>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 37 (2021) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Reis, Oliver; Lenze Alina; Nagels, Johanna; Potthast, Fabian

Wie sehen sprachensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus?

in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 37 (2021): Sprachsensibler Religionsunterricht, S. 160–168

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021

<https://doi.org/10.13109/9783666703034.160>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

# Wie sehen sprachensible Aufgabenstellungen für den Religionsunterricht aus?

*Oliver Reis, Alina Lenze, Johanna Nagels und Fabian Potthast*

## 1. Religiöses Sprechenlernen und religiöse Sprache

Mit der Frage nach den „sprachsensiblen Aufgabenstellung“ für den Religionsunterricht wird an das Konzept des *sprachsensiblen Fachunterrichts* angeschlossen. Man kann diesen Bezug eng lesen und nun eine schlichte Adaption der Konzeption erwarten. Andererseits reflektiert die Religionspädagogik das Verhältnis von Sprache, Religion und Lehren/Lernen schon länger und je nachdem, was man unter religiöser Sprache oder religiöse Sprachbildung im Verhältnis von theologischer Fachsprache, religionsunterrichtlicher Schulsprache, kirchlicher Amtssprache oder Alltagssprache versteht, verändert sich das fachspezifische Verständnis, wie sprachensible Aufgaben aussehen, was sie leisten sollen und worauf mit ihnen bewusst auch verzichtet wird. Deshalb ist die religionspädagogische Einordnung notwendig.

Die Religionsdidaktik beschäftigt sich schon länger mit den sprachlichen Voraussetzungen religiöser Bildung. Sehr früh und prominent hat sich Hubertus Halbfas mit seiner Fundamentalkatechetik<sup>1</sup> für eine Sprachschulung eingesetzt, die den symbolischen Umgang mit der transzendenten Wirklichkeit unterstützt. Die religiöse Sprachkrise nach der Ablösung der Materialkerygmata in den 1970er Jahren hat die Einsicht weiter plausibilisiert, dass Sprachfähigkeit eine zentrale Teilhabebedingung an religiöser Kommunikation ist.

Entscheidend ist, wie man die religiöse Sprache überhaupt versteht und wie man sie dem Unterricht zuordnet. Ein Zugang schaut stärker auf den Charakter religiöser Sprache und fragt von zu bestimmenden Eigenarten her nach den Sprachbildungsmöglichkeiten. So hat Josef Kraus die Mehrdimensionalität von Wirklichkeit, die Mehrdeutigkeit religiöser Sprache und deren Vermittlung zwischen Weltwirklichkeit und kirchlicher Wirklichkeit als Bedingungsgefüge analysiert.<sup>2</sup> Hier wird die Andersartigkeit der religiösen Sprache betont, die trotz der Kombination mit alltagssprachlichen Begriffen und Mustern durch ihren inneren Charakter, durch ihr besonderes Verhältnis zu den gemeinten Objekten der bezeichneten religiösen Begriffe – im Sinne von *abstrakten Begriffen*<sup>3</sup> –, durch die besondere Bedeutung der religiösen

---

<sup>1</sup> Hubertus Halbfas, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968.

<sup>2</sup> Josef Kraus, Einführung in mehrdimensionales Denken und Sprechen. Analyse und theologische Begründung einer religionspädagogischen Forderung, Erzabtei St. Ottilien 1987.

<sup>3</sup> Ebd., 121f.

Sprachsozialisierung einen besonderen Bereich der Sprache darstellt.<sup>4</sup> Deshalb kann auch die Unterrichtssprache nie ohne Beziehung zu diesem besonderen Charakter gedacht werden, so dass die Sprache der Religion als lebendige Sprache im Raum sein muss und dass das religiöse Sprechen Teil der Unterrichtsteilhabe ist. Sprachensible Aufgaben in diesem Zugang üben Begriffe und sprachliche Muster der kirchlichen und der theologischen Fachsprache in einer bewusst gestalteten vorstrukturierten und strukturierenden Sprachumgebung ein, um damit selbst auf Erkundung der Welt zu gehen. Diesem Zugang wollen wir in diesem Beitrag folgen.

## 2. Der Ansatz des sprachsensiblen Unterrichts

Der sprachensible Unterricht geht vom Grundsatz aus „language learning as language use“. Die Sprache muss gebraucht werden, um in ihr Erkenntnisse, Überzeugungen, Entscheidungen und Handlungsvollzüge auszudrücken.<sup>5</sup> Zwei große Zugänge strukturieren die Vorstellung des sprachsensiblen Unterrichts: das *Scaffolding* in der Makro-Anlage des ganzen Unterrichts bzw. die Mikro-Gestaltung von einzelnen Interaktionen sowie den Ansatz des Content and Language Integrated Learning (CLIL), das in der bilingualen Fachdidaktik bzw. in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) rezipiert wird. Da sich in diesem Band ein eigener Beitrag dem Scaffolding widmet (xxxx), konzentrieren wir uns an dieser Stelle auf das CLIL. Den engen Kontext des bilingualen Fachunterrichts hat das Konzept schon längst verlassen. Durch die zunehmende Heterogenität der Milieus, der Sozialisierungsbedingungen, der nationalen Herkünfte treten in dem Unterricht die Fachsprache, die Familiensprache, die Alltagssprache und die Unterrichtssprache auseinander, so dass in vielen Fachdidaktiken die Aufgabe eines sprachsensiblen Unterrichts erkannt wurde, der die sprachlichen Anforderungen der Unterrichtssprache in Beziehung zur Fachsprache der wissenschaftlichen Bezugsfächer thematisiert. Für das CLIL formuliert Josef Leisen drei Leitlinien für die Gestaltung von sprachlichen Handlungssituationen:

1. Die Lerner werden in fachlich authentische, aber bewältigbare Sprachsituationen (bildungssprachliches Sprachbad) gebracht. [...]
2. Die Sprachanforderungen liegen knapp über dem individuellen Sprachvermögen [...].
3. Die Lerner erhalten so viele Sprachhilfen, wie sie zum erfolgreichen Bewältigen der Sprachsituationen benötigen.<sup>6</sup>

Sprachensible Aufgaben fordern zum mündlichen und schriftlichen(!) Sprechen auf, indem fortschreitend die Alltagssprache mit schriftsprachlichen und fachsprachlichen Strukturen angereichert wird und ein gemeinsamer gut geübter Wortschatz (Begriffe

---

<sup>4</sup> Vgl. Oliver Reis/Alina Lenze/Johanna Nagels/Fabian Potthast, Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, in: Norbert Brieden/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), *Biblische Welten* (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 11), Babenhausen 2020, 119–132.

<sup>5</sup> Dieter Wolff, Die Fremdsprachendidaktik. Eine Disziplin im Spannungsfeld von Theorie (Anspruch) und Praxis (Wirklichkeit), in: Thomas Tinnfeld (Hg.), *Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, Saarbrücken 2016, 47–62, hier 55.

<sup>6</sup> Ebd., 234.

und Syntax) zur Verfügung steht.<sup>7</sup> Leisen unterscheidet zwölf Standardsituationen<sup>8</sup>, in denen die Schüler\*innen alle regelmäßig in allen Fächern zum Sprachhandeln aufgefordert werden sollen:

<p><i>A. Etwas darstellen und beschreiben</i></p> <p>1 Wissen sprachlich darstellen</p> <p>2 Eine Darstellungsform (z. B. eine Tabelle, Formel, Karte, Skizze, ein Graph, ein Diagramm, Bild ...) in Worte fassen (verbalisieren)</p> <p>3 Fachtypische Sprachstrukturen anwenden</p> <p>4 Einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen</p>	<p><i>B. Wissen mit andern sprachlich verhandeln</i></p> <p>5 Ein fachliches Problem lösen und (mündlich oder schriftlich) verbalisieren</p> <p>6 Auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern</p> <p>7 Einen Fachtext lesen</p>
<p><i>C. Wissenserwerb sprachlich begleiten</i></p> <p>8 Eine Hypothese, Vorstellung, Idee, ... äußern</p> <p>9 Fachliche Fragen stellen</p> <p>10 Einen Sachverhalt erklären und erläutern</p>	<p><i>D. Text- und Sprachkompetenz ausbauen</i></p> <p>11 Einen Fachtext produzieren/verfassen</p> <p>12 Sprachkompetenz sichern und ausbauen</p>

In den Situationen müssen jeweils verschiedene Sprachen – Fach- bzw. Amtssprache, Unterrichtssprache, Alltagssprache, Familiensprache usw. – vernetzt werden. Sprachensible Aufgaben im Sinne des CLIL sollten zu solchen Integrationsleistungen interaktional anregen.<sup>9</sup> Die sprachsensiblen Aufgaben trainieren hierfür ganz gezielt den Aufbau unterrichts- bzw. fachsprachlicher Muster und bedienen sich methodisch auf der Mikro-Ebene bei den Werkzeugkoffern des Scaffoldings, indem Vokabulare, Glossare, Lernaufgaben mit der Vorgabe von Satzanfängen, Tabellen mit Antwortmöglichkeiten, strukturierte Lesestrategien mit Elementen des reziproken Fragens eingesetzt werden.<sup>10</sup> Sprachensible Aufgaben unterstützen aber nicht nur die Integration der Sprachen, sie machen diese Aushandlungen transparent und selbst zum Thema fachlichen Lernens.<sup>11</sup>

Anders als im normalen Unterricht wird beim CLIL verstärkt darauf geachtet, dass Antworten von Schüler\*innen einen inhaltlichen und einen sprachlichen Respons darauf hin erhalten, ob die sprachliche Fassung den Anforderungen der gemeinsamen Sprachpraxis entspricht.<sup>12</sup> Selbst wenn Aufgaben komplexer werden und individuelle Lösungen erfordern und damit auch sprachlich die Varianz steigt, ist es notwendig zu markieren, welches Begriffsverständnis und welche syntaktische Einbettung als sinnvolle Sprachhandlung hinreichend ist.<sup>13</sup> Je nach Fachkultur werden die fachlichen Sprachnormen mal eher objektivistisch und mal eher subjektiv gefasst. Selbst wenn die varianzreichen individuellen Sprachkonzepte als Teil der Unterrichtssprache substantiell sind, wie in der Religionsdidaktik, ist trotzdem die Sprachvernetzung auf Rückmeldungen zur Viabilität einer Sprachleistung angewiesen.

<sup>7</sup> Vgl. Kristina Peuschel/Anne Burkard, Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (narr Studienbücher), Tübingen 2019.

<sup>8</sup> Vgl. Josef Leisen, Handbuch Sprachförderung im Fach, Stuttgart 2013, Bd. 1: 106–108; Bd. 2: 100–138; Leisen, Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht, 238.

<sup>9</sup> Jonas Wagner u.a., Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung, in: Fachsprache 40 (2018), 2–23, hier 15.

<sup>10</sup> Vgl. Schulte, Sprache, 9.

<sup>11</sup> Vgl. Elisabeth Fuchs-Auer, Bilingualer Religionsunterricht, in: Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), Glaubenswissen (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6), Babenhausen 2015, 109–123.

<sup>12</sup> Vgl. Leisen, Handbuch Sprachförderung im Fach, Bd. 1: 73–75.

<sup>13</sup> Vgl. Leisen, Zur Integration von Sachfach und Sprache im CLIL-Unterricht.

### 3. Sprachensible Aufgaben für den Religionsunterricht

Für den Religionsunterricht ist CLIL noch wenig erprobt. Natürlich gibt es Aufgaben in Handreichungen, die zu Texten Tabellen ausfüllen lassen, oder in Lehrwerken solche, in denen Begriffe erklärt werden sollen. Aber trotz aller Sprachbezogenheit des Religionsunterrichts und der religiösen Bildung fällt es vielen schwer, sich solche Übungen durchgängig vorzustellen. Dies hat vermutlich damit zu tun, dass die in diesen Übungen wirksame Normierung der Sprache und letztlich auch der sprachlichen Form als problematisch empfunden wird. Gerade in dem gewählten Zugang, wenn es auch um das religiöse Sprachhandeln selbst geht. Welchen Wert hat es für die religiöse Bildung, wenn Kinder Wörter verbinden, Texte in Tabellen kodieren oder Satzanfänge beenden? Ist es sinnvoll, religiöses Sprechen für ein Feedback zur Begriffsverwendung zu unterbrechen oder gar Begriffsverwendungen in einer bestimmten Sprechsituation als nicht-verständlich, missverständlich oder gar falsch zu markieren und zu einer Überarbeitung aufzufordern? Das ist mit Sicherheit ungewöhnlich, wir meinen trotzdem, dass diese Arbeit wichtig ist. Denn der Religionsunterricht kann nicht darauf verzichten, die Schüler\*innen so zu denken, dass sie sich über die Unterrichtssprache bilden *wollen*. Das macht aber die Integration zwischen der biographisch entwickelten religiösen Sprache, dem religiösen Sprechen der anderen und der religiösen Sprachen der repräsentierten Religionen nötig und diese ist auf solche Übungen angewiesen.

Dass viele Studien statt der Sprachvernetzung unverbundene Formeln der Fach- bzw. Amtssprache als harte Begriffskerne entdecken,<sup>14</sup> könnte auch damit zu tun haben, dass die Religionsdidaktik die subjektorientierte Sprachvernetzung vielfach nicht als Lehraufgabe, sondern als natürliche Anlage oder als sich selbst entwickelnde Fähigkeit versteht, wenn eben genügend Motivation vorhanden ist. Aus Sicht des Sprachenlernens liegt der Fall andersherum: Motivation zum Sprachenlernen ist auch die Folge von Sprachteilhabe einer Sprachgemeinschaft, gerade weil man die eigenen Kommunikationseinschränkungen verändern will. Und diese Sprachteilhabe muss gelernt werden in Begriffen, Syntax und der Nutzung in kommunikativen Situationen. Die Übungen sind vielleicht die kleinste Ebene und sind schon wieder durch die Atomisierung gefährdet, formales Lernen zu werden. Aber eingebettet in einen größeren Fluss der Sprachbildung als Zugang zur Unterrichtssprache – woher sie auch immer konstituiert wird – sind sie ein notwendiger Baustein der Teilhabe. Ist es dagegen verantwortet, ohne solche Mikro-Elemente eine Subjektorientierung aufrecht zu halten, die sich nicht darum kümmert, dass die Menschen, die im Unterricht zu Subjekten gemacht werden müssen,<sup>15</sup> eine Chance erhalten, sich auch so verhalten zu können? Wenn der Religionsunterricht an den Sinn seiner Praktiken glaubt, dann braucht es

---

<sup>14</sup> Vgl. z. B. Tobias Faix, Deutungsmuster jugendlicher Spiritualität. Semantik als Grundlage jugendtheologischer Überlegungen, in: Tobias Faix/Ulrich Riegel/Tobias Kunkler (Hg.), Theologien von Jugendlichen (Empirische Theologie 27), Berlin 2015, 49–70; Stefan Altmeyer/Dieter Hermann, Mit Freunden über Gott reden... Religiöse Kommunikation vor dem Übergang von der Kindheit zum Jugendalter, in: Stefan Altmeyer/Gottfried Bitter/Reinhold Boschki (Hg.), Christliche Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“ (Praktische Theologie heute 124), Stuttgart 2016, 125–142.

<sup>15</sup> Vgl. Oliver Reis/Bettina Brandstetter, Machtvolle Differenzierungen. Wie Inklusionsdiskurse (religions-)pädagogische Praxis prägen, in: Thorsten Knauth/Rainer Möller/Annebelle Pithan (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt, Münster 2020, 375–385.

Aufgaben der Sprachvarianz und auch solche der Sprachnormierung. Der sprachensible Unterricht bietet mit a) den drei Leitlinien für die Aufgabengestaltung, b) der Orientierung an den Standardsituationen, c) der Unterstützung der Integrationsleistung der verschiedenen Sprachen, d) der scaffolding Arbeit im Begriffsaufbau, e) der Feedbackkultur zu Inhalt und Sprache und f) der Transparenzmachung der Spracharbeit auf der Meta-Ebene hierfür eine sinnvolle Struktur. Wie sich diese Struktur auf die konkrete Arbeit im religiösen Lernen auswirkt, zeigen wir im Folgenden an einem Beispiel.

#### 4. Sprachbildung an der Grundschule St. Michael, Paderborn

In einer Forschungskoooperation des Erzbistums Paderborns haben wir an der neu gegründeten St. Michaels Grundschule das Angebot „Lesen – Sprechen – Erleben“ im Ganzttag implementiert, das sprachensible religiöse Bildung erprobt.<sup>16</sup> Das Grundkonzept sieht folgendermaßen aus: Wir gehen von einer spezifischen religiösen Sprache aus, die von bestimmten Anforderungssituationen her notwendig wird, um bestimmte Handlungen zu vollziehen. Wir stellen bestimmte religiöse Begriffe der (katholischen) Tradition in das Zentrum, erarbeiten sie im Medium biblischer Texte, so dass wichtige syntaktische Sprachmuster der Begriffsverwendung von den Geschichten her eingeübt werden. Die Begriffe werden aber auch bewusst wieder dekontextualisiert und in der über semantische Marker religiös gerahmten Gegenwart neu kontextualisiert. Im letzten Schritt tritt die Rahmung zurück und der Begriff, sein zunächst eng gefasstes semantisches Konzept und die Verwendungsregeln, werden auf bestimmte Praktiken im Angebot bezogen, die sich durch die in den meisten religiösen Begriffen geronnenen Handlungen nahelegen. Die Kinder werden abschließend eingeladen, den Begriff jenseits der engen religiösen Rahmen in Kontexte des Alltags und der Familie einzubinden (über Religion sprechen).<sup>17</sup>

Wir stellen nun aus diesem Angebot verschiedene Aufgabenformen vor und ordnen sie in die Vorgaben für den sprachsensiblen Unterricht ein.

Eine jede Reihe, die mit einem je eigenen biblischen Begriff gefüllt wird, beginnt mit dem Erzählen einer biblischen Geschichte, in der der jeweilige Begriff eingebettet ist. Nachdem die Geschichte ein erstes Mal von den Lehrkräften mit verschiedenen Hilfsmitteln – das können Bilder, Figuren oder allgemein Gegenstände sein – erzählt wurde, werden die Kinder aufgefordert, die Geschichte nachzuerzählen. Dabei lautet die mündliche Aufgabenstellung wie folgt:

*Nachdem ihr die Geschichte nun schon gehört habt und den Begriff, um den es geht, kennengelernt habt, seid ihr an der Reihe. Versucht, die Geschichte in euren Worten nachzuerzählen. Versucht dabei aber auch Worte aus der Geschichte zu benutzen. Worte*

---

<sup>16</sup> Für Informationen zum Projekt siehe <https://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-katholische-theologie/religionspaedagogik-unter-besonderer-beruecksichtigung-von-inklusion/forschung/religioese-sprachentwicklung-im-ganzttag-eine-interventionsstudie> (Zugriff am 17.10.2020).

<sup>17</sup> Vgl. zum Modell der religiösen Sprachentwicklung Reis/Lenze/Nagels/Pothast, Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung; Theresa Kohlmeier/Oliver Reis/Franziska Viertel/Katharina Rohlfing, Wie meist du das? Begriffserwerb im Religionsunterricht, in: Theo-Web 19 (1/2020), 334–344.

*für Personen, Orte, Tätigkeiten usw. Achtet vor allem darauf, dass der Begriff, um den es gehen soll: XXX vorkommt. Zur Unterstützung habt ihr die Bilder, die euch durch die Geschichte leiten. Wir helfen euch, wenn ihr nicht weiterwisst.*

Durch die Aufforderung, die Geschichte nachzuerzählen, werden die Kinder entsprechend a) *der Leitlinien die Aufgabenstellung* nach Leisen in eine Sprachsituation gebracht. Da sich die Begriffe – wie z.B. SEGEN oder REICH GOTTES – nicht im alltäglichen Sprachgebrauch der Kinder befinden, liegen die Sprachanforderungen über dem individuellen Sprachvermögen. Dennoch sind die Kinder in der Lage, die Geschichten mit entsprechenden Sprachhilfen nachzuerzählen. Dazu stehen ihnen diejenigen Hilfsmittel, die ohnehin schon für die anschaulichere Darstellung der Geschichte benutzt wurden, sowie Hilfe der Lehrkräfte zur Verfügung. Darüber hinaus wird sich u.a. bei dieser Aufgabenstellung an b) *den Standardsituationen* orientiert: Durch das Nacherzählen der Geschichte sowie die explizite Aufforderung zur Verwendung der Begriffe stellen die Kinder ihr Wissen sprachlich dar. Die Kopplung der eigenen Wörter mit den Wörtern/dem Begriff der Geschichte wird gleichzeitig c) *die Integrationsleistung* unterstützt. Sie nutzen Darstellungsformen in Form von Bildern, Figuren und anderen Materialien, um die Geschichte mit ihren wichtigsten Momenten wiederzugeben und zu verbalisieren. Da das Nacherzählen der Geschichte stets in einer offenen Gesprächsrunde erfolgt, können sich die Kinder gegenseitig weiterhelfen, ihr Wissen somit mit den anderen sprachlich verhandeln und gemeinsam fachliche Probleme lösen. Nach der von den Kindern wiedergegebenen biblischen Geschichte erfolgt eine Besprechung, in der über die Geschichte und den Begriff gesprochen wird, sowie Hypothesen aufgebaut und fachliche Fragen gestellt werden können, wodurch der Wissenserwerb sprachlich begleitet wird.

Beispiel für das Stellen einer fachlichen Frage sowie das Aufstellen einer Hypothese:

L.: Ja, genau. Derr Herr lasse sein Angesicht über dir leuchten und sei dir gnädig.

K.: Was heißt GNÄDIG?

L.: Was heißt GNÄDIG? Vielleicht kann dir jemand die Frage beantworten.

*Pause*

L.: Ist das was Gutes oder was Schlechtes?

K.: Was Gutes.

L.: In welcher Situation sagt man dann so etwas wie *bitte sei mir gnädig*?

K.: Wenn man sich gestritten hat und um Vergebung bittet.

I.: Die Erklärung gefällt mir gut, so können wir uns das merken.

Das Gespräch, aus dem die Gesprächssequenz entnommen wurde, handelte von dem Priestersegen Arons. In einer wie oben aufgeführten offenen Gesprächsrunde wurde von einem Kind gefragt, was denn GNÄDIG bedeute, woraufhin ein anderes Kind die Hypothese aufstellte, dass man zum Beispiel in einem Streit um Gnade bittet.

Dadurch, dass das Nacherzählen sowie die anschließende Besprechung jeweils in einer offenen Gesprächsrunde stattfinden, wird e) *die Feedbackkultur zu Inhalt und Sprache* stets integriert. Weiß ein Kind nicht weiter oder gibt es eine fehlerhafte Äußerung wieder, wird stets interveniert. Dieses erfolgt zunächst durch das Weitergeben der Frage an ein anderes Kind, welches weiterhelfen zu können scheint. Erst wenn kein

anderes Kind helfen kann, greifen die Lehrkräfte ein und beantworten die Frage bzw. erklären den Sachverhalt.

Beispiel für die Feedbackkultur in einem Gruppengespräch:

I.: Aus welchem Land kam er denn?

K1.: Das kann jeder schon. Isr...

I.: Sag das mal laut.

K1.: Isnanent.

I.: Fast.

K2.: Ikande.

I.: Nicht ganz, wer kann ihm helfen? Wer kann den Namen richtig sagen? L.?

K3.: Israel.

I.: Aus Israel, genau!

Neben den mündlichen Aufgabentypen hilft ein Workbook in den Mikro-Strukturen der Aufgaben, das den beschriebenen Lernprozess von den Leitlinien des CLIL her denkt und Aufgaben enthält, die die Schüler\*innen in individuelle sowie in Gruppen zu bearbeitende Standardsituationen bringt. Diese Aufgaben dienen vor allem der **d) Scaffolding-Arbeit im Begriffsaufbau**.

Du findest hier verschiedene Sätze aus der Geschichte und der Erklärung von Mika. Verbinde die Satzteile, die zusammengehören, mit einem Strich!

Aaron war		der kleine Bruder.
Aaron und seine Söhne wurden		von Gott auserwählt, um die Israeliten aus Ägypten zu befreien.
Mose war		der erste Priester.
Mose und Aaron wurden		von Gott ernannt.

Du hast in der Geschichte einiges über den **Priestersegen** erfahren. Fülle die Lücken in dem folgenden Text mit den fehlenden Worten aus!

Frieden | Priester | zu behüten | Gott | gnädig zu sein *aufschn*

Der Priestersegen ist ein Segen, den nur ein \_\_\_\_\_ spenden darf. Er bittet \_\_\_\_\_ darum, den Menschen \_\_\_\_\_, sie \_\_\_\_\_, und seinen \_\_\_\_\_ zu schenken.

Durch Lernaufgaben wie diese lernen die Schüler\*innen fachsprachliche Muster anzuwenden, indem sie unterschiedliche Satzteile aus der jeweiligen biblischen Geschichte richtig verbinden sowie vorgegebene Wörter in einen Lückentext einfügen und diesen somit vervollständigen. Dadurch können sie das durch das Erzählen der Geschichte angeeignete Wissen schriftsprachlich umsetzen.

Unterstreiche in der Geschichte die Stellen rot, wo Gott auftaucht. Wo ist Gott in der Geschichte barmherzig? Was hat das für eine Auswirkung auf Boas Verhalten? Schreibe einen Satz dazu auf.



Über die Lernaufgaben mit Vorgaben von Satzanfängen oder Lückentexten hinaus, bietet das *Workbook* Aufgaben zum Umsetzen von Lesestrategien mit Elementen des reziproken Fragens. Ein jedes Kapitel im *Workbook* beginnt mit Texterschließungsaufgaben, bei denen die Schüler\*innen wichtige Figuren, den jeweiligen biblischen Begriff oder wichtige Situationen unterstreichen oder einkreisen sollen und sich somit die Geschichte noch einmal eigenständig erschließen können. Dabei gehen auch bei der Arbeit mit dem *Workbook* neben der *d) Scaffolding-Arbeit* die *b) Orientierung an den Standardsituationen* einher: Die Schüler\*innen lesen den Fachtext in Form der biblischen Geschichte, dessen Inhalt grundlegend für die Bearbeitung der Aufgaben ist. Durch das Bearbeiten der Aufgaben können sie fachliche Probleme schriftlich lösen. Darüber hinaus gibt es Aufgabentypen wie in dem Beispiel dargestellt, welche die Schüler\*innen auffordern, einen freien Text zu verfassen, wodurch sie ihre Sprachkompetenz sichern und ausbauen können. Schlussendlich werden die gelösten Aufgaben nach einer jeden Bearbeitungsphase in einer Gesprächsrunde besprochen, in der die Schüler\*innen den jeweiligen Sachverhalt präsentieren und vortragen können.

Über die Sprachsensibilisierung durch die genannten Aufgabentypen bezüglich des Nacherzählens der Geschichte sowie des *Workbooks* hinaus, wird der jeweilige biblische Begriff am Ende einer jeden Reihe durch Gespräche reflektiert, wodurch *f) die Spracharbeit auf der Meta-Ebene transparent* gemacht wird.

K1.: Wie alt ist die Kirche?

L.: Die Kirche gibt es seit Pfingsten. Vielleicht habt ihr ja schonmal gehört, dass die Kirche da Geburtstag feiert.

K.: Warum das denn?

L.: Das ist jetzt so ungefähr 2000 Jahre her.

K.: Das ist ganz schön alt, ist die denn noch nicht kaputt?

L.: Die Kirche besteht ja aus Menschen.

K.: Wie?

L.: Ihr sprecht gerade über verschiedene Arten von Kirche. Es gibt die Kirche als Gemeinschaft, zu der wir als Menschen alle gehören, und es gibt Kirchen wie zum Beispiel den Dom, die aus Stein gebaut sind.

In dieser Gesprächssequenz wurde der Begriff „Kirche“ reflektiert sowie den Schüler\*innen transparent gemacht, dass es zum einen das Modell der Kirche als Gebäude und zum anderen das Modell der Kirche als Gemeinschaft gibt.

Die Wirkung solcher Übungen zeigen sich auch schon in kleinen Studien<sup>18</sup>, die als Vorstudien zu einer größer angelegten Studie zur religiösen Sprachentwicklung und deren Förderung durch didaktische Maßnahmen dienen.

Dr. Oliver Reis ist Professor für Katholische Religionspädagogik an der Universität Paderborn

Alina Lenze, Johanna Nagels und Fabian Potthast sind Wissenschaftliche Hilfskräfte im Forschungsprojekt „Religiöse Sprachentwicklung im Ganzttag“ an der Universität Paderborn