

Kristina Peuschel / Anne Burkard

# Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissen- schaftlichen Fächern

narr STUDIENBÜCHER

narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto

Kristina Peuschel / Anne Burkard

# **Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern**

**narr\**f  
ranck  
e\atte  
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)  
eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105  
ISBN 978-3-8233-8167-9 (Print)  
ISBN 978-3-8233-9167-8 (ePDF)  
ISBN 978-3-8233-0137-0 (ePub)



# Inhalt

Dank .....	7
Zur Einführung in das Studienbuch .....	9
<b>Teil I Grundlagen .....</b>	<b>13</b>
1 Sprachliche Heterogenität in der Schule (Kristina Peuschel, Anne Burkard) .....	15
1.1 Reflexionen von Lehramtsstudierenden zu Sprachförderung und Sprachbildung im Fachunterricht .....	15
1.2 Die Rolle von Sprache für Bildung und Lernen .....	18
1.3 Sprachliche Heterogenität als Normalfall .....	26
1.4 Von DaZ-Förderung bis Sprachbildung: Geschichte und Konzepte .....	31
1.5 Wissenswertes zum Zweitspracherwerb Deutsch .....	40
1.6 Beschreibungsansätze für Sprache(n) in der Schule .....	45
2 DaZ, Sprachbildung und der geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Unterricht (Kristina Peuschel, Anne Burkard) .....	53
2.1 Sprachliche Anforderungen der Fächer in Kompetenzmodellen, Curricula und Unterrichtspraxis .....	53
2.2 Sprachliche Herausforderungen in Lehrwerkstexten .....	67
2.3 Zweit- und fremdsprachdidaktische Methoden: Standardrepertoire für Lehramtsstudierende .....	72
2.4 Mehrsprachigkeit im Fachunterricht .....	97
<b>Teil II Fachdidaktische Perspektiven .....</b>	<b>103</b>
3 Einführung (Anne Burkard, Kristina Peuschel) .....	105
4 Philosophie/Ethik, Sekundarstufe I: Philosophische Begriffsanalyse als Hilfe zur Texterschließung (Anita Rösch) .....	111
5 Philosophie/Ethik, Sekundarstufe II: Sprachbewusstheit im Philosophieunterricht fördern: Reflexion der Begriffsverwendung in evaluativ-normativen Argumenten (Anne Burkard) .....	121
6 Geschichte, Sekundarstufe I: <i>Womöglich / vermutlich könnte / muss</i> es so gewesen sein. Epistemische Modalität im Geschichtsunterricht (Benjamin Siegmund) .....	133

7	Geschichte, Sekundarstufe II: Historisches Erzählen sprachbildend unterstützen im Geschichtsunterricht der Oberstufe (Matthias Sieberkrob) .....	143
8	Politik/Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I: Textsortenbasierte Schreibförderung im sozialwissenschaftlichen Unterricht (Sabine Manzel, Farina Nagel) .....	153
9	Politik, Sekundarstufe II: Sprachlich bildender Politikunterricht: Das Formulieren politischer Urteile unterstützen (Annemarie Jordan) .....	161
10	Geographie, Sekundarstufe I: Schriftliches Argumentieren lernen: Kooperatives Schreibfeedback im sprachbewussten Geographieunterricht (Alexandra Budke, Michael Morawski) .....	169
11	Geographie, Sekundarstufe II: Vom Text zum Diagramm: Texte erschließen mit dem Wechsel von Darstellungsformen (Miriam Kuckuck) .....	179
12	Islamische Religionslehre, Sekundarstufe I/II: Sprachsensibler Islamischer Religionsunterricht? Mit Begriffsarbeit zu fachspezifischer Sprachreflexion (Fahimah Ulfat) .....	187
13	Evangelische Religionslehre, Sekundarstufe I: Bildwelten und Sprachwelten im Evangelischen Religionsunterricht (Andrea Schulte) .....	197
14	Wirtschaft, Sekundarstufe I/II: Von ‚Gleichgewichten‘ und ‚Kreisläufen‘: Wirtschaftsmetaphorik als Reflexionsgegenstand ökonomischen Lernens (Andreas Lutter, Julian Wollmann) .....	207
15	Wirtschaft, Berufskolleg: Ein Beispiel sprachsensibler Gestaltung im Fach Wirtschaft in der Ausbildungsvorbereitung an einem Berufskolleg (Nina-Madeleine Peitz, Nicole Kimmelman) .....	215
	Literaturverzeichnis .....	225
	Autor*innen des Studienbuches .....	259

## 12 Islamische Religionslehre, Sekundarstufe I/II

### Sprachsensibler Islamischer Religionsunterricht?

#### Mit Begriffsarbeit zu fachspezifischer Sprachreflexion

Fahimah Ulfat

Sprachbildender Unterricht ist Aufgabe eines jeden Fachs. Das Sprechen und Nachdenken über Sprache, die Sensibilität für Sprachen, ihre Strukturen, Formen, Funktionen und ihren Gebrauch, die Förderung sprachanalytischer Fähigkeiten, die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit u. v. m. sind eben nicht nur Aufgaben bestimmter Fächer wie Deutsch oder DaZ/DaF, sondern Aufgabe aller Fächer und vor allem auch des Religionsunterrichts.

Wie die ‚empirische Wende‘ hat sich Ende der 1960er Jahre auch eine ‚linguistische Wende‘ in der christlichen Religionspädagogik vollzogen. „Im Mittelpunkt steht die doppelte Einsicht, dass zum einen Sprache *an allen Prozessen* des Verstehens, Erkennens und Lernens einen aktiven Anteil hat. Zum anderen erkennt man, dass Sprache auch der entscheidende Schlüssel für *spezifisch religiöse Lernprozesse* ist: Religiöse Erfahrungen und Traditionen besitzen ihre eigenen charakteristischen Sprachformen, die erst erschlossen werden müssen, soll religiöses Lernen in Gang kommen“ (Altmeyer 2013, 365). Religionsunterricht ist also auch Sprachunterricht, folglich gehen sprachliches Lernen und fachliches bzw. spirituelles Lernen Hand in Hand. Das noch junge Fach Islamische Religionspädagogik, das seit Anfang der 2000er Jahre dabei ist, sich in Deutschland zu etablieren und profilieren, schließt sich aus Gründen, die in diesem Beitrag erörtert werden, dieser Forderung an.

### 12.1 Einleitung

Ein ebenso hinlänglich bekanntes wie für den Unterricht hochrelevantes Beispiel ist das Wort ‚Dschihad‘. Dieser Begriff ist extrem schillernd und wird in den unterschiedlichsten Kontexten in stark abweichender Weise verwendet. Bekannt ist vor allem der vorherrschende populistische Gebrauch im Sinne von ‚heiligem Krieg‘. Eine tiefgründigere theologische und begriffliche Reflexion verdeutlicht aber, dass im Koran nur an wenigen Stellen explizit von Kriegsführung die Rede ist, in den meisten Fällen aber dieser Begriff die religiöse und ethische Pflicht des Muslims beschreibt, sich selbst zu beherrschen und zu vervollkommen. Koranexegeten interpretieren diese Stellen beispielsweise als Kampf gegen die eigenen Schwächen, Beharrlichkeit bei der Einhaltung der religiösen Pflichten, Suche nach religiösem Wissen, Beachtung der prophetischen Tradition, Hingabe gegenüber Gott und die Aufforderung, ihn anzubeten usw. (Landau-Tasseran 2018).

Dieses plakative Beispiel, dem man noch etliche andere an die Seite stellen könnte, verdeutlicht die im Folgenden diskutierte Problematik: Ein spiritueller Lernprozess kann erst dann in Gang kommen, wenn durch sprachliche Reflexion Texte und Begriffe aus den heiligen Schriften bzw. den historischen Quellen nicht als zeitlos gegeben vorausgesetzt werden, sondern in ihrer Historizität erschlossen und in die Lebenswelt der Schüler\*innen kritisch reflektiert übersetzt werden.

Die Spannung zwischen dogmatischen Geltungsansprüchen und ihren historischen Wurzeln ist in erster Linie auch eine sprachliche Herausforderung. Der konfessionelle Religionsunterricht ist prädestiniert für die Entwicklung der Fähigkeit einer Sprach- und Religionskritik bei den Schüler\*innen. Religionskritik soll hier also verstanden werden als kritische Relativierung vorschnell verabsolutierter dogmatischer Behauptungen und Geltungsansprüche. In diesem Sinne stellen theologische Begriffe, Texte und Quellen der islamischen Tradition keine statischen Konzepte dar, sondern Landkarten, die Orientierung geben, jedoch keine Marschrouten aufnötigen. Diese ‚Landkarten‘ sind auch nicht statisch, sondern verändern sich abhängig von Ort, Zeit sowie gesellschaftlichem und sozialem Wandel.

Dieser Beitrag soll zur Dynamisierung von vermeintlich statischen Konzepten dienen, indem gezeigt wird, dass durch Sprachreflexion im Islamischen Religionsunterricht die Bedingung der Möglichkeit für spirituelles Lernen geschaffen werden kann. Ich spreche hier bewusst von spirituellem Lernen und nicht von rein fachlichem Lernen, denn es gehört zu den zentralen Aufgaben konfessionellen Religionsunterrichts, den Schüler\*innen sprachliche und inhaltliche Kategorien an die Hand zu geben, um so die Bedingung der Möglichkeit für das jenseits der Sprache Liegende zu schaffen. Die Sprachreflexion der eigenen religiösen Tradition dient m. E. letztlich diesem Ziel.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, was für den Islamischen Religionsunterricht unter fachsprachlicher Sprachreflexion verstanden werden soll. Um das zu konkretisieren, werden in beispielhafter Weise die Begriffe ‚Religion‘ und ‚Islam‘ fachsprachlich reflektiert und es wird aufgezeigt, welche Folgen eine ‚Verdinglichung‘ von Begriffen im Sprachgebrauch haben kann. Darauf aufbauend wird mit Bezug auf die schulische Praxis beschrieben, wie eine ‚Entdinglichung‘ von Begriffen im Islamischen Religionsunterricht durch fachsprachliche Sprachreflexion erfolgen kann und wie die Dynamisierung dieser Begriffe neue Schwerpunkte und Optionen offenbart. Es wird gezeigt, dass durch die fachsprachliche Sprachreflexion die Möglichkeit einer Dialektik zwischen sprachlichem und spirituellem Lernen eröffnet wird. Zudem wird darauf hingewiesen, dass die fachsprachliche Beschäftigung mit Begriffen insbesondere in kooperativen Unterrichtssequenzen zwischen Religionsunterricht und Ethik- bzw. Philosophieunterricht oder Geschichtsunterricht ebenfalls in hohem Maße sprachbildend und sprachförderlich sein kann. Abschließen werden Reflexionsfragen und weiterführende Literaturhinweise gegeben.

## 12.2 Fachsprachliche Sprachreflexion

Jeder Fachunterricht hat eine Fachsprache.

Fachsprachen, auch schulische Fachsprachen, sind durch bestimmte Merkmale auf der Wort-, Satz- und Textebene sowie durch bestimmte Sprachhandlungstypen gekennzeichnet. Auf der Wortebene sind vor allem Fachtermini charakteristisch [...]. Fachtermini unterscheiden sich vom Alltagswortschatz ganz allgemein dadurch, dass sie genau definiert sind und in systematischen, fachlichen Zusammenhängen vorkommen. Auch scheinbar bekannte Begriffe aus der Alltagssprache müssen in neuen Kontexten und Systemen gelernt werden. (Kniffka 2012, 223 f.)

Im Fach Islamischer Religionsunterricht gehören u. a. Wörter wie ‚Religion‘, ‚Islam‘, ‚Scharia‘, ‚Fiqh‘ und ‚Umma‘ zu den Ausdrücken, die von Muslim\*innen alltagssprachlich in der Regel unreflektiert benutzt werden, im Unterricht jedoch zu Fachbegriffen umgewandelt werden müssen, um sie als Fachtermini bewusst zu machen und die Schüler\*innen in die Lage zu versetzen, sie kritisch reflektiert zu verstehen und anzuwenden.<sup>1</sup> Der fachspezifische Wortschatz wird durch die Mehrsprachigkeit im Unterricht noch einmal komplexer, denn in ihren jeweiligen ersten Sprachen verwenden die Schüler\*innen auch andere Begriffe für die arabischen theologischen Begriffe, so z. B. ‚Tanrı‘ im Türkischen oder ‚ḥodā‘ im Persischen für Gott. Die Sprache, in der die Primärquellen und viele Werke von muslimischen Denker\*innen der klassischen Zeit des Islams verfasst sind, ist Arabisch. Die Unterrichtssprache hingegen ist Deutsch.

### Einbettung in den Rahmenlehrplan

Die Stärkung der religiösen Sprach-, Dialog-, Kritik-, Urteils- und Lernfähigkeit ist grundlegender Bestandteil des Islamischen Religionsunterrichts. In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb des Bildungsplans des Gymnasiums für „Islamische Religionslehre“ des Landes Baden-Württemberg beispielsweise wird beim Thema „Sprachbefähigung“ auf Folgendes hingewiesen:

Gleichzeitig gehören in der Praxis Sicherheit im Umgang mit den originalen Formen zentraler islamischer Bezeichnungen, aber auch die Erfahrung des ästhetischen und spirituellen Mehrwerts besonders von Begriffen wie Allah etwa im Gebet, im Alltag oder im Sinne eines gemeinsamen Wortschatzes der Muslime auf der ganzen Welt genauso zur fachlichen Kompetenz der Schüler\*innen sowie auch von Lehrkräften wie die Kenntnis der deutschen Bedeutung dieser Begriffe. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, 10)

Allerdings ist es schwierig, eine eindeutige bzw. konsensfähige Bedeutung solcher Begriffe zu finden. Gerade für den Islamischen Religionsunterricht besteht die Herausforderung auf der Wortebene darin, Begriffe so zu erarbeiten und zu analysieren, dass man einerseits der religiösen Tradition und dem religiösen Erbe gerecht wird, dass diese Begriffe andererseits aber auch im heutigen Kontext sinnvoll und anwendbar werden.

Aus einer unreflektierten Verwendung von Begriffen können Probleme entstehen, die im Folgenden erläutert werden. Dabei werden die Begriffe ‚Religion‘ und ‚Islam‘ aus einer fachsprachlichen Perspektive in den Mittelpunkt gestellt, um zu verdeutlichen, dass eine Sprachreflexion gerade bei solchen allgemein verwendeten Begriffen von besonderer Bedeutung ist.

1 Um den Rahmen dieses Beitrags nicht zu sprengen, wird sich die Argumentation im Folgenden auf die Wortebene beschränken und die ebenfalls relevante Satz- und Textebene vernachlässigen.

## Historisierung von Begriffen

„Religion“ – eine Erfindung der Moderne?

Der Begriff „Religion“ wird von uns heute so gebraucht, als würde er eine universelle Gegebenheit beschreiben, die in allen Kulturen vorhanden und beheimatet ist und schon von Anbeginn vorhanden war. Allerdings wird dieser Gebrauch seit den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts zunehmend in Frage gestellt, wie Brent Nongbri erläutert (Nongbri 2013, 2). Eine der wichtigsten Arbeiten dazu ist die von Wilfred Cantwell Smith, der aufzeigt, dass „Religion“ „eine moderne Erfindung“ ist. Die Geschichte des Begriffs „Religion“ sieht er als eine Geschichte der „Verdinglichung“ an, d. h. Religion wird zu einem „Objekt“ gemacht, das allmählich als „objektive systematische Einheit“ begriffen wird (Smith 1963, 51).

Nongbri fasst zusammen, dass antike Sprachen kein äquivalentes Wort für Religion im heutigen Sinne kennen. Ein antiker griechischer Begriff wie „ioudaismos“ beschrieb die Art und Weise, wie ein Jude lebte und handelte und bezeichnete keine kollektiv gültige, historisch verankerte und durch Deutungsbevollmächtigte abgesicherte „Religion“. Es ging um „Judaizing“, nicht um „Judaism“ (Nongbri 2013, 2).<sup>2</sup> Das heißt, man ist nicht von einem statischen Konzept ausgegangen, sondern von Religion als einer dynamischen, spirituellen Lebensweise.

Der Religionsbegriff im heutigen Sinne fehlt also in der Antike. Eher wurde in der griechischen Antike die „Haltung“ gegenüber den Göttern mit Begriffen wie „eusebeia“ (angemessene Haltung) und „asebeia“ (falsche Haltung) thematisiert. Diese Haltungen bezogen sich aber auf Beziehungen aller Art und nicht nur auf Beziehungen zum Göttlichen. „Modern an den Vorstellungen von „Religionen“ und „religiös sein“ ist die Isolierung und Benennung mancher Dinge als „religiös“ und anderer als „nicht religiös““ (ebd., 4).<sup>3</sup> Nongbri benennt einen weiteren, für das moderne Verständnis von Religion grundlegenden Aspekt, nämlich die in dem Begriff implizierte Spannung von „Säkularität“ und „Religion“. Er stellt dar, dass antike Vorstellungen von religiös und säkular nicht als gegensätzlich verstanden wurden (ebd., 4–5, in Bezug auf Talal Asad).

Worin liegen die historischen Wurzeln für diese moderne Spannung? In den Jahrhunderten der Religionskriege in Europa gelang es den verfeindeten Parteien nicht, die Streitfrage, welche Art von Christentum die wahre sei, in einer Weise zu lösen, die zu einer Stabilität im Gemeinwohl führte. Die Lösung wurde erst durch „die Verbannung des Glaubens an Gott in eine private Sphäre“ erreicht und durch die Unterordnung des Glaubens unter die „Loyalität zu den Rechtskodizes der sich entwickelnden Nationalstaaten“ (ebd., 6). Zusammenfassend stellt Nongbri dar, dass die Trennung der Lebenssphäre Religion von den anderen Lebenssphären wie Politik, Wirtschaft und Wissenschaft eine vergleichsweise junge Entwicklung in der europäischen Geschichte ist, „die im Raum nach außen und in der Zeit rückwärts projiziert wurde“ (ebd., 7).

2 Alle Übersetzungen von Texten, die nicht auf Deutsch publiziert wurden, sind Übersetzungen der Verfasserin.

3 So sind auch beispielsweise die Bezeichnungen „Hinduisimus“ (erstmal 1787) oder „Buddhismus“ (erstmal 1801) als „Religionen“ relativ jung und keine Selbstbezeichnungen (ebd., 2).

Wenn wir heute den Begriff ‚Religion‘ benutzen, dann muss auch bewusst gemacht werden, dass er stets den ihm inhärenten gegensätzlichen Begriff ‚Säkularität‘ impliziert. Der Begriff Religion, wie wir ihn heute verwenden, wird erst verständlich durch seine Einbettung in den christlich-europäischen Entstehungskontext.

Für den Unterricht bedeutet das, dass durch sprachliche Reflexion eine Historisierung des Begriffs stattfindet, die zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs führen soll. Aus der Geschichte lässt sich lernen, dass der moderne Religionsbegriff letztlich ein Resultat einer langen und schmerzhaften Epoche der Religionskriege ist. Der Begriff steht für den Versuch, eine gesellschaftlich-rechtliche Sphäre zu schaffen, in der unterschiedliche Glaubens- und Spiritualitätsformen im Plural existieren können, ohne Krieg darüber führen zu müssen, welche Art von Glaube und Spiritualität ‚die wahre‘ ist. Diese historische Skizze belegt die zentrale Relevanz, die die historische Reflexion des Religionsbegriffs auch für muslimische Schüler\*innen besitzt, denn aus der Kenntnis dieser historischen Entwicklungen können sie für ihre religiöse Praxis und Spiritualität schöpfen.

Im Anschluss daran ist es deshalb im Islamischen Religionsunterricht wesentlich, vom Islam nicht als einem statischen Konzept der Do's and Dont's zu sprechen, das kollektiv kontrolliert wird, sondern von einem dynamischen und individuellen ‚muslimizing‘<sup>4</sup>, also einem Weg der Hinwendung und Hingabe zu Gott, der zu einer lebendigen und vertrauensvollen Gottesbeziehung führen kann, für den der Religionsunterricht allerdings lediglich die Bedingung der Möglichkeit schaffen kann.

#### Der Islam als ‚Religion‘?

Ähnliche begriffliche Probleme ergeben sich auch bei der genaueren Betrachtung des scheinbar so eindeutigen Begriffs ‚Islam‘. Wenn wir die Übertragung von Sure 5:3 betrachten, scheint der Begriff ‚Islam‘ als Eigenname einer Gruppe verwendet zu werden, die den eben kritisierten gängigen Konventionen folgend zu den ‚Weltreligionen‘ gerechnet werden kann:

Heute habe ich euch eure Religion [dīn]<sup>5</sup> vollständig gemacht und meine Gnade an euch vollendet und habe daran Gefallen, dass der Islam eure Religion [dīn] ist. (Bobzin 2012, 93)<sup>6</sup>

Allerdings weisen muslimische Theolog\*innen darauf hin, dass im Koran mit ‚islām‘ (kleingeschrieben) eine Haltung und eine fortgesetzte Handlung ausgedrückt wird, ein Akt der Ergebung und Hingabe gegenüber Gott und keine abgeschlossene Kategorie im Sinne einer ‚Religion‘ Islam (großgeschrieben):

Kennzeichnend für die Sprache der Gelehrten in der Vormoderne ist, dass sie nicht vom *islām* als etwas Abgeschlossenem und klar Begrenztem sprachen. Unter *islām* verstanden die Gelehrten

- 4 Der Begriff ‚muslimizing‘ ist in Anlehnung an den oben zitierten Begriff des ‚judaizing‘ von Nongbri geprägt.
- 5 Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen, kann die Problematik des Begriffes ‚dīn‘, der hier unter Benutzung des Begriffs ‚Religion‘ übertragen wurde, nicht weiter erörtert werden.
- 6 Vgl. auch die Koransuren 3:19, 9:33, 30:30–32.

früher eine Handlung und keine Kategorie. Imam al-Ğurgānī (gest. 1410) definiert *al-islām* in seinem Lexikon nicht als Namen einer Religion, sondern als ‚die Hingabe gegenüber dem und die Befolgung dessen, was der Prophet berichtet hat‘ (Ğurğānī 2006, S. 26). *Islām* ist somit ein Akt und unabgeschlossener Prozess, der von einem Subjekt vollzogen wird, und keine Sphäre oder Kategorie, in welcher sich das Subjekt befindet.<sup>7</sup> (Ghandour unveröffentlichtes Manuskript, 12)

Es kann als ein Indiz für den weltweiten Einfluss des europäischen Religionsbegriffs gewertet werden, dass auch die Mehrzahl der Muslime von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis heute den Begriff ‚Islam‘ zur Einordnung der eigenen Haltung als einer ‚Religion‘ verwenden (Smith 1963, 105).

Wenn ‚Islam‘ als eine ‚Religion‘ betrachtet wird, dann entstehen Probleme sprachlicher Natur. Daher ist es wichtig, die Verwendung des Begriffs in den Quellen zu untersuchen, vor allem im Vergleich der Benutzung des Begriffs vor dem 19. Jh. und danach. Dazu schreibt Ghandour weiter:

Wenn ein Rechtsgelehrter aus dem 14. Jh. eine Norm vertrat, dann vertrat er sie im Namen eines bestimmten Verständnisweges (*mađhab*) oder in seinem eigenen Namen. Mit anderen Worten, die Normen wurden in der Vormoderne menschlichen Subjekten und keinem Abstraktum namens ‚Islam‘ zugeschrieben. Ein Rechtsgelehrter aus der Vormoderne würde nie sagen: Die Handlung X ist im Islam verboten, sondern er würde entweder einfach sagen, die Handlung X ist verboten oder die Handlung X ist nach meiner Meinung, nach meinem Weg (*mađhab*) oder nach der Meinung des Gelehrten Z verboten. Indem er seine Meinung sagte, die auf einer Methodik fußte, lebte er den Akt des *islām*, der Ergebung, aus. Das Subjekt, in diesem Fall der Rechtsgelehrte, hatte keine Distanz zu einem Objekt namens Islam, sondern der *islām* war seine Einstellung, aus welcher heraus er die Welt sah und normierte. Sätze, in denen ‚der Islam‘ als ein Subjekt agiert, waren früher unbekannt und undenkbar. Heute sind Sätze wie ‚der Islam will ...‘, ‚der Islam kann ...‘ oder ‚der Islam sagt ...‘ allgegenwärtig. (Ghandour unveröffentlichtes Manuskript, 18)

Im Folgenden wird gezeigt, welche enorme Relevanz die ‚Entdinglichung‘ des Begriffes Islam für den Religionsunterricht besitzt und auf welche Probleme sie stößt.

### 12.3 Fachsprachliche Sprachreflexion im Unterricht fördern und stärken

Wie dargestellt wurde, führt eine unreflektierte Verwendung von Begriffen wie ‚Religion‘ oder ‚der Islam‘ zu einer Verdinglichung, die eben nicht mehr den Menschen und seine Handlung ins Zentrum rückt, sondern eine Idee, die selbstständig ist und unabhängig vom Subjekt. Daher ist eine Beschäftigung mit Begriffen und ihrer Verwendung aus historischer Perspektive von besonderer Bedeutung, um eine fachsprachliche Sprachreflexion zu fördern, eine Erkenntnis, die für alle historisch arbeitenden Fächer gelten dürfte. Für den Islamischen Religionsunterricht stellt sich nun die Frage, wie aus einer fachsprachlichen Sprachreflexion heraus der Begriff Islam ‚entdinglicht‘ werden kann.

7 Mit ‚Vormoderne‘ drückt Ghandour die Zeit vor dem 19. Jh. bzw. Ende des 18. Jh. aus.

Im Alltag der Schüler\*innen wird mit dem Begriff ‚Islam‘ einerseits außerordentlich häufig eine Differenzkategorie für antimuslimische Ressentiments eröffnet. Muslime werden häufig von Dritten als grundsätzlich andersartige, homogene Gruppe konstruiert (Lingen-Ali 2012, 9). Auf der anderen Seite kann mit dieser begrifflichen Verwendung der Islam auch als Differenzkategorie für muslimische Selbstabgrenzungen genutzt werden. Diese Grenzziehungen durch Sprachgebrauch haben auch zur Folge, dass sich religiöse „Wir-Gruppen“ (*ingroup*) und „Sie-Gruppen“ (*outgroup*) herausbilden. Die Gruppengrenzen werden durch „cultural stuff“<sup>8</sup> geschlossen, wie „Sprache, Ritual, Verwandtschaft, Lebensführung, Religion usw. Grenzziehungsprozesse beziehen sich deshalb auf subjektiv sinnhafte Differenzierungsmerkmale, welche keine objektive Basis haben“ (Dahinden / Duemmler / Moret 2010, 2).

Auf beiden Seiten kann also Religion zu einer Differenzkategorie gemacht werden, was zu Problemen führen kann, wenn ‚der Islam‘ als struktureller Begriff und damit als strukturelle Verdinglichung im Sprachgebrauch der Schüler\*innen vorhanden ist. Die Problematik eines solchen Verständnisses, speziell wenn es implizit ist, besteht darin, dass eine Grenzziehung im negativen Sinne über die ‚Religion‘ erfolgen kann, was dazu führt, die eigene ‚Religion‘ als höherwertiger anzusehen als die anderer. Das Individuum, das zu dieser *ingroup* gehört, wertet sich damit auf. Die spirituelle Ebene einer lebendigen Gottesbeziehung verliert damit sowohl theoretisch als häufig auch von der Praxis her ihre zentrale Bedeutung und rückt in den Hintergrund.

Wenn aus einer fachsprachlichen Sprachreflexion ‚islām‘ als Akt, also als fortgesetztes und unabgeschlossenes Handeln neu begriffen werden kann, dann führt das dazu, dass der Begriff einen neuen Schwerpunkt bekommt. Wenn ‚islām‘ als menschliches Handeln und Hinwendung zu Gott verstanden wird, kehrt die Gottesbeziehung in ihre entscheidende Rolle zurück. Die Beziehung zu trennenden Wir-Sie-Kategorien tritt in den Hintergrund. Dies ist in jeder Hinsicht im Sinne des Unterrichtsfaches.

Eine lebendige Gottesbeziehung ist von Vertrauen bestimmt. So hat sich in meinen eigenen Untersuchungen zur Gottesbeziehung muslimischer Schüler\*innen gezeigt, dass es verschiedene Typen der Selbstrelationierung zu Gott gibt, in denen sich die hier diskutierten Phänomene der ‚Verdinglichung‘ und ‚Entdinglichung‘ widerspiegeln (Ulfat 2017). Neben einem Typ der Selbstrelationierung zu Gott, der sich in erster Linie auf den Islam als Kategorie der Selbstabgrenzung bezieht, gibt es einen weiteren Typus, dessen Gottesbeziehung von Vertrauen und positiver Emotionalität geprägt ist. Dieser Typus ist dadurch gekennzeichnet, dass die Perspektive, aus der Gott konstruiert wird, eine Gottesnähe aufweist, die auf Erfahrung basiert. Gott wird als ein Du erlebt, das Teil der Lebenswirklichkeit ist (ebd., 120 ff.). Es konnte aus der Studie u. a. die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es im Islamischen Religionsunterricht daher wesentlich ist, Bedingungen und Möglichkeiten einer Verlebendigung des Gottesglaubens zu schaffen, um den Schüler\*innen zu ermöglichen, eine vertrauensvolle Gottesbeziehung aufzubauen. Wenn also ‚islām‘ als Akt des Vertrauens und demnach als dynamische und individuelle Lebensweise verstanden wird, aus der heraus mit Welt und Wirklichkeit umgegangen wird, dann kann das dazu führen, dass ‚Religionskonflikte‘ ent-

8 Der Begriff geht auf Frederik Barth zurück (Barth 1969, 15).

schärft werden und durch den Unterricht ein zentraler Beitrag zur Erziehung zu Toleranz und Frieden geleistet wird.

Zudem wird durch die fachsprachliche Sprachreflexion die Möglichkeit einer Dialektik zwischen sprachlichem und spirituellem Lernen eröffnet: Der Religionsunterricht kann das, was jenseits der Sprache liegt, nicht erzeugen, da es unverfügbar ist. Er kann aber die sprachliche Grundlage dafür schaffen, dass die Schüler\*innen die Fähigkeit entwickeln, vom Sagbaren zum Nichtsagbaren zu gelangen. Sprachliches Lernen schafft somit die Bedingung der Möglichkeit für spirituelles Lernen. Die Dimension des spirituellen Lernens ist ein Spezifikum des konfessionsgebundenen Religionsunterrichts, das es in anderen Fächern in dieser Form nicht gibt. Es ist allerdings anzumerken, dass fachsprachliche Sprachreflexion zwar eine notwendige Bedingung für spirituelles Lernen ist, jedoch keine hinreichende. Mit anderen Worten: Der Islamische Religionsunterricht kann durch fachsprachliche Sprachreflexion die Bedingungen dafür schaffen, Schüler\*innen vom ‚Islam‘ als kollektiv gültiges ‚Konzept‘ zu ‚islām‘ als ‚muslimizing‘ (Handlung, Prozess, Lebensweise) zu führen. Ob sie dieses Angebot annehmen und umsetzen, liegt selbstverständlich in ihrer Entscheidung.

Die Arbeit mit und an Begriffen (sprachliches Lernen) im Islamischen Religionsunterricht kann dem schulischen Gesamtziel, nämlich der Bildung und Erziehung zu wechselseitigem Respekt und Anerkennung, Rechnung tragen, da aus dem Akt des Vertrauens und der Hinwendung zu Gott (islām) und aus der ‚Entdinglichung‘ des Begriffs die Möglichkeit eröffnet wird, andere Religionen und Weltanschauungen zu respektieren und die eigene ‚Religion‘ gegenüber anderen nicht aufzuwerten.

## 12.4 Ausblick

Die voranstehende Argumentation konnte zeigen, in welcher dichter und unmittelbarer, dem oberflächlichen Betrachter aber häufig völlig verborgener Beziehung die Ebene der Sprache zu spirituellen und religiösen Grundproblemen steht. Eine Veränderung des Verständnisses Alltagssprachlicher Begriffe ist deshalb mehr als nur der Erwerb fachsprachlicher Sprachreflexion. Sie schafft auch die Bedingung der Möglichkeit für einen sozialen und spirituellen Lernprozess von großer emotionaler Tiefe.

Über die hier dargestellten fachspezifischen Sprachreflexionen hinaus können politische und sprachphilosophische Fragen der ‚religiösen Grenzziehungen‘ auch im Geschichts- oder im Ethik- bzw. Philosophieunterricht thematisiert werden oder vorzugsweise in gemeinsamen Unterrichtsphasen dieser Fächer. Fragen wie die Herstellung von Differenz über ‚Religion‘ lassen sich explizit in Unterrichtsthemen transformieren, wie zum Beispiel Sprache und Macht, Sprache und Denken, *othering*, *hate speech*, Probleme von Redefreiheit usw.

### Reflexionsfragen

- Auf welche weiteren Begriffe lassen sich die hier ausgeführten Überlegungen übertragen und anwenden? Sammeln Sie diese Begriffe und versuchen Sie, die unterschiedlichen

Bedeutungen in den theologischen Auseinandersetzungen in Vergangenheit und Gegenwart fachsprachlich zu erschließen.

- Nennen Sie weitere fächerübergreifende Beispiele für Begriffe, die das *in-* und *outgroup-*Denken möglicherweise verstärken können. Stellen Sie dar, wie diese Themen sprachbildend oder sprachförderlich behandelt werden können und damit sowohl fachliches als auch religiöses Lernen ermöglichen.

### Weiterführende Literaturhinweise

Altmeyer, Stefan (2013). Die (religiöse) Sprache der Lernenden. Sprachempirische Zugänge zu einer großen Unbekannten. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut J. (Hrsg.). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, 365–379.

Die Wichtigkeit und Schlüsselfunktion von Sprache im Religionsunterricht werden in der religionspädagogischen Fachliteratur ausführlich dargestellt. Allerdings wurde bisher im Bereich der Islamischen Religionspädagogik noch nicht erforscht, welche religiöse Sprache die Schüler\*innen haben. Die Erforschung der religiösen Sprachkompetenz ist unabdingbar, um religiöse Bildungs- und Aneignungsprozesse im Kindes- und Jugendalter zu verstehen und durch eine reflektierte Sprachdidaktik zu begleiten und zu fördern. Da es bisher noch keine empirischen Forschungen zur religiösen Sprache von muslimischen Schüler\*innen gibt, empfiehlt sich für diesen Bereich die Arbeit von Stefan Altmeyer.

Nongbri, Brent (2013). Before Religion: A History of a Modern Concept. New Haven: Yale University Press.

Ein besonders interessantes Werk, das sich mit der Entstehung des Religionsbegriffs beschäftigt, ist das oben mehrfach erwähnte Werk von Brent Nongbri. Nongbri untersucht die Begriffe ‚religio‘ (lateinisch), ‚threskeia‘ (griechisch), sowie ‚dīn‘, ‚milla‘ und ‚umma‘ (arabisch), indem er ältere und moderne Übersetzungen und die Kontexte, in denen diese Begriffe vorkommen, miteinander vergleicht. Die Methodik, die er verwendet, und die Erkenntnisse aus diesen Vergleichen sind auch für den schulischen Unterricht adaptierbar.