

Andrea Schulte

Stationen auf dem Weg zur Religionslehrerin und zum Religionslehrer

Bemerkungen zum Fachpraktikum als der ersten Station der Praxisbegegnung

I.

Innerhalb der Lehramtsstudiengänge, die an den Universitäten absolviert werden können, gehören schul- bzw. unterrichtspraktische Abschnitte mittlerweile zu integrativen und unverzichtbaren Bestandteilen universitärer Lehrer(aus)bildung. Es scheint Konsens darüber zu bestehen, daß sich diese in der Tradition der Pädagogischen Hochschulen stehenden Praktika als erste bescheidene Konkretionen angestrebter Berufswünsche bewährt haben.

Wer hochschulintern die Fachpraktikantinnen und -praktikanten in den Studiengängen Ev. Religionslehre betreut und nach Orientierung bietenden Wegweisern zur konzeptionellen Planung und organisatorischen Durchführung der Praktika Ausschau hält, wird nur wenige davon in der fachliterarischen Landschaft finden. Das Fachpraktikum, sofern es gegenüber den anderen Disziplinen Ev. Theologie mit einem emanzipatorischen Anspruch auftritt, sieht sich um die Anerkennung als wissenschaftliche Veranstaltung zu ringen genötigt. Diese standortbestimmende Aufgabe stellt die überschaubare Zahl von Autoren, denen an der Reputation des FPs gelegen ist, als wesentlich und grundlegend heraus:

Nach Gert Otto¹ gewinnen die Studierenden im Praktikum durch die bewußte Auseinandersetzung mit Unterricht didaktische Grundeinsichten. Darin liegt also die didaktische Aufgabe des Praktikums und seiner wissenschaftlichen Legitimation: jeder Unterrichtsversuch soll reflektiert und theoretisch durchdrungen werden.²

Indem dem Praktikum die wissenschaftliche Funktion der Theorie-Praxis-Vermittlung zugesprochen wird, erfährt es für Folkert Rickers³ die notwendige Aufwertung als wissenschaftliches Lehrangebot. Im Kontext der Religionspädagogik wird es zum Modell „forschenden Lernens“ insofern, als den Studierenden eine lernende Teilnahme am Forschungsprozeß einer „empirischen Religionspädagogik“ ermöglicht,⁴ in den zukünftig in besonderem Maße die Religionssoziologie und -psychologie eingebunden sein sollen.⁵

¹ Otto, G., Das Fachpraktikum in Religion als didaktische Veranstaltung. In: Glauben und Erziehen. Pädagogen und Theologen im Gespräch, hg. H. Heeger, 227-235, Neumünster 1960.

² Ebd., 230.

³ Rickers, F., Das religionspädagogische Fachpraktikum als Modell „Forschenden Lernens“. In: Theologia Practica 7 (1972), 223-239.

⁴ Ebd., 236.

⁵ Das von F. Rickers vorgestellte Programm einer „empirischen Religionspädagogik“ ist von H.-D. Bastian kritisch kommentiert worden (ThP 7, 239-241). Die Zusammenschau

Während G. Otto und F. Rickers für das Fachpraktikum vornehmlich die „Didaktik“ und „(Religions)Pädagogik“ als Bezugsgrößen betonen, ist für Johannes Lähnemann das FP konzeptionell „Zwischen Theologie und Unterricht“ anzusiedeln,⁶ wodurch die Arbeit an der „Sache“, sprich: die Einbindung der Fachwissenschaften, stärker in den Blick genommen wird.⁷ Der Autor warnt allerdings vor der Gefahr einer bloßen „Zulieferung“ des theologischen Gegenstandes: „Es muß verhindert werden, daß die 'Sache' nur für den Unterricht zurechtgestutzt wird wie auch umgekehrt, daß man sie dem Unterrichtsgeschehen als einen Fremdkörper überstülpt.“⁸ Darüber hinaus bestimmen weitreichendere Schwierigkeiten das Spannungsfeld des FPs zwischen Theologie und Unterricht: „Sind bestimmte Themen für den Religionsunterricht auszuklammern, nur weil sie weithin nicht in Schülererwartungen hineinpassen (z.B. biblische Inhalte und kirchliche Lehre)? Und umgekehrt: Wie steht es um die theologischen Schülerfragen, denen mit akademisch-theologischen Theorien nicht befriedigend zu antworten ist (siehe z.B. die theologische Rede von Gott als dem 'Vater' und die eigenen Vatererfahrungen der Schüler)?“⁹ So sieht Lähnemann das FP als geeignete Herausforderung für die (Fach)Theologie und deren Selbstvermittlung und Denkbereitschaft.¹⁰

Über einen Pfad, der sechzehn Jahre lang nicht ausgetreten wird, wächst bekanntlich Gras. Unter veränderten Vorzeichen fragt Friedrich Johannsen somit 1991 erneut nach dem Schlüssel für ein sachgemäßes Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext des FPs.¹¹ Als entscheidendes Qualifikationselement stellt er die bewältigte Erfahrung heraus: „Genau diese Qualifizierung wird vernachlässigt, wenn theoretische und praktische Ausbildung in der ersten Phase ohne Praxisbezug bleibt und damit die Auseinandersetzung mit der Praxis und ein darauf basierender kritischer Umgang mit Theorien ausgeklammert wird.“¹² Somit zeichnet sich das FP als universitäre Lehrveranstaltung dadurch aus, daß es die Integration von Theorie und Praxis vor dem Hintergrund ihrer dialektischen Beziehungen anzustreben vermag. Es dient dazu, „in dieser Schulwirklichkeit Unterrichtsgeschehen unter dem Blickwinkel theoretischer Einsichten und Erkenntnisse wahrzunehmen, zu analysieren, zu konzipieren und zu reflektieren...“, es fördert „die Ausbildung der Urteils-kraft, die der Lehrer benötigt, wenn er sich der *reflexion engagè* verpflichtet weiß“, zugleich motiviert es „zum Studium wissenschaftlicher Theorien, die

beider Aufsätze ist lohnend.

⁶ Lähnemann, J. . Zwischen Theologie und Unterricht. Zur Konzeption eines Fachpraktikums. In: EvErz 26 (1974), 127-136.

⁷ Ebd., 127.

⁸ Ebd., 128.

⁹ Ebd., 130.

¹⁰ Ebd., 134.

¹¹ Johannsen, F., Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung. In: JRP 7 (1991), hg. P. Biehl et al., 197-208, Neukirchen-Vluyn.

¹² Ebd., 201.

der didaktischen Urteilskraft förderlich sein können. ¹³ Erst wenn nicht länger die Aufarbeitung und Behebung von Defiziten in der Kenntnis allgemein- und religionspädagogischer Theorien vornehmlich Gegenstand und Ziel fachlich-inhaltlichen Arbeitens im FP zu sein braucht, kann es nach F. Johannsen in Zukunft die theologische und religionspädagogische Urteilskraft fördern und somit „zu einem fruchtbaren Moment im Bereich der Theorie-Praxis-Vermittlung werden...“ ¹⁴

Dieser kurze Abriss über vorhandene Überlegungen zum FP folgte der Chronologie ihrer Entstehung, an der eine inhaltlich-konzeptionelle Genese abzulesen ist: Bei G. Otto und F. Rickers hat sich das FP inhaltlich-konzeptionell eher an der allgemeinen Didaktik und den Erziehungswissenschaften als Bezugswissenschaften zu orientieren. Es bleibt zu fragen: Was ist das Spezifikum, daß hier von einem Praktikum in Religion gesprochen werden kann? Hinweise wie „...er (der Unterrichtsentwurf; A.S.) umfaßt ausführliche Textexegese und Durchdringung der theologischen Problematik...“ ¹⁵ können nicht zufriedenstellen. Lähnemann und Johannsen beziehen darüber hinaus die Theologie als konstitutive Größe in ihre Überlegungen ein, ist doch das FP Bestandteil der theologisch-religionspädagogischen Ausbildung zur Fachlehrerin oder zum -lehrer in Ev. Religionslehre.

Vor diesem Hintergrund der monumentalen Ansprüche an das FP ist meines Erachtens ganz schlicht zu fragen: Welche Kompetenzen erwarten wir zum Zeitpunkt des FPs von den Studierenden bzw. zu welchen Kompetenzen wollen wir sie während ihres FPs als ersten zaghaften Schritt in die schulische und vor allem religionsunterrichtliche Wirklichkeit befähigen, wenn doch der Erwerb bestimmter, den spezifischen Anforderungen des Faches Religion genügenden Kompetenzen insgesamt sowohl mit dem Studium als dem ersten Ausbildungsabschnitt als auch mit der Anwärterzeit bzw. dem Referendariat als der zweiten Phase angestrebt wird?

Fast alle Lehramtsstudenten und -studentinnen sind zur Zeit des FPs Studierende in höheren Semestern, bei denen allgemeinpädagogische und -didaktische Grundeinsichten und Kenntnisse durchaus vorhanden sein sollten. Meinen eigenen Beobachtungen zufolge ist es zwar immer wieder zu erinnern geboten, Unterricht als Kausalzusammenhang vielfältiger Bedingungen und Entscheidungen zu sehen (vgl. W. Klafki; W. Schulz), aber diese Rückgriffe brauchen nicht zu Exklusivhalten des FPs erhoben zu werden, sie sind allenfalls einer Gesamtkonzeption dienlich.

Indem das FP wesentlich zum Forum der Selbstreflexion und Rezeption theologischer Inhalte vor dem Hintergrund konkreter Unterrichtspraxis wird, wird exemplarisch der Bezug theologischen Denkens auf die Lebenspraxis, -erfahrung und -welt von vornehmlich jungen Menschen in der Gesellschaft deutlich gemacht werden können. Durch diesen ersten Gewinn an „hautnahen“ Einblicken in den triadischen Zusammenhang von Religion, Gesellschaft

¹³ Ebd., 203; Hervorhebungen im Original.

¹⁴ Ebd., 206.

¹⁵ Otto, a.a.O., 234.

und Einzelnem (hier ist auch der Student/die Studentin gemeint!) in Erziehungsprozessen erhält das FP meines Erachtens sein universitäres Profil. Warum ich die Frage nach einer dem aktuellen Zeitpunkt des FPs entsprechenden theologisch-religionspädagogischen Kompetenz als so prominent erachte und was ich letztendlich inhaltlich damit abstecken möchte, werde ich an einigen Beobachtungen und Folgerungen aus meiner letzten Praktikumsbetreuung zeigen.¹⁶

II.

1. Nach meiner Einschätzung nehmen die Studierenden nicht in den Blick, daß sie durch diese ersten Praxiserfahrungen schon mit der zur Disposition stehenden eigenen Berufssozialisation konfrontiert werden und das bisherige Studium darin maßgeblich verankert sein kann. Konkret: Die im Studium erworbenen Kenntnisse im Sinne eines Zuwachses an (auch persönlichen) Einsichten scheinen kaum eine Relevanz für die theologisch-religionspädagogische Urteils- und Entscheidungsfähigkeit sowohl im Hinblick auf die schon angesprochene eigene Berufssozialisation als auch hinsichtlich der damit verbundenen, bevorstehenden Unterrichtspraxis. Die in den Lehrveranstaltungen aufgenommenen Inhalte scheinen nicht rezipiert und reflektiert zu werden. Auch ihr möglicher Transfer wird nicht entschieden bedacht, zum Beispiel dahingehend, daß schon erschlossene Themenbereiche durchaus zu Teilthemen konkreter Unterrichtsgegenstände hätten werden können.
2. Habe ich unter 1. die Berufssozialisation angesprochen, so ist in Folge die Berufsidentität zu nennen: Daß mit dem FP schon im Studium erste Schritte in Richtung auf eine solche Identitätsfindung gegangen werden, wird meines Erachtens nicht genügend gedanklich durchdrungen und gewürdigt. Die in diesem Beziehungsgeflecht von Sozialisation und Identität angesiedelte Auseinandersetzung mit dem „Wer bin ich?“ bzw. „Wer will ich sein?“ („Lehrerrolle“) sollte im Kontext von aktuell diskutierten Theorien zur religiösen Erziehung und Sozialisation von Mädchen und Jungen stattfinden. Daß die Studierenden im Rahmen ihrer schulischen Handlungsfelder wesentlich zur religiösen Sozialisation des Kindes und des Jugendlichen beitragen, an deren Teilhabe verantwortungsvoll herangegangen

¹⁶ Ich spreche hier von der Betreuung der Fachpraktikantinnen und -praktikanten an der Universität Oldenburg im WS 1993/94. Während des Semesters fand einmal wöchentlich ein zweistündiges Vorbereitungsseminar statt. Im Anschluß an das WS gingen die Studierenden für sechs Wochen an die unterschiedlichsten Schulen. Neben eigenen Beobachtungs- und Hospitationsphasen führten sie in Absprache mit ihren Mentoren und Mentorinnen an den Schulen in der Regel eine Unterrichtseinheit von sechs bis acht Stunden selbständig durch. In der Zeit ihres eigenen Unterrichtens haben wir alle mindestens einmal besucht. Eine Nachbesprechung über die gesehene Stunde schloß sich an. Knapp vor Beginn des SoSe 1994 erfolgte eine Nachbereitung in Form einer eintägigen Kompaktveranstaltung. Bis zum Ende des SoSe 1994 hatte von jedem und jeder ein ausführlicher Praktikumsbericht vorzuliegen.

werden sollte, ist allemal am fernen Horizont „persönlichen“ und „berufsbezogenen“ Denkens sichtbar.

Somit läßt sich u. a. auch erklären, daß vorhandenes didaktisches Material zum Unterrichtsthema oftmals unreflektiert, d.h. über die Köpfe der Schüler und Schülerinnen hinweg, übernommen wird. Dem umfangreichen Katalog an wünschenswerten Sensibilisierungen ist das Kapitel hinzuzufügen, daß schulischer Unterricht insgesamt eine Verzahnung und ein komplexes Netz unterschiedlichster Anforderungsfäden von Praxis- und Sozialisationsvollzügen ist. Dem zu unterrichtenden jungen Menschen in den unterschiedlichsten Lebensaltern und je verschiedenen Lebenserfahrungen und Lebens(um)welten ist als einem Fragenden und einem Suchenden nach Sinngebungen, Wahrheit und Wirklichkeit zu begegnen.

3. Bietet der Wissenschaftsbetrieb „Universität“ eigene Identifikationsmöglichkeiten und persönliche „Auseinandersetzungspotentiale“ für die Studierenden, so können jene im FP erfreulicherweise einen Prozeß gelingender unterrichtlicher Vermittlung initiieren.

Erfreulich war der zögerliche Versuch zweier Studierender, ein Teilthema des rp Seminars „Religion in meinem Leben“ als Unterrichtseinheit für einen Kurs der gymnasialen Oberstufe didaktisch zu reduzieren und angemessen aufzubereiten. In der Unterrichtsstunde, die ich im Rahmen der Praktikumsbetreuung hospitiert habe, waren eine übergroße Ansprechbarkeit und ein reges Interesse des Kurses zu verzeichnen; die eigene Betroffenheit der jungen Menschen war deutlich zu spüren, konnten sie sich doch kritisch mit dem Phänomen Religion in Abgrenzung zu Kirchlichkeit und Christsein auseinandersetzen und zum Nachdenken über einen für sie neuen Religionsbegriff angeregt werden.

4. Viele Studierende lassen sich von dem reichen Angebot an Medien und der Möglichkeit, vielfältige Methoden im Unterricht zur Anwendung gelangen zu lassen, ver-, nicht bezaubern, und zwar dergestalt, daß sie kritiklos zu ihrer Übernahme bereit sind. Ich möchte an dieser Stelle nicht mißverstanden werden. Es ist sicherlich zu begrüßen, daß von diesem Einsatz im Sinne einer Bezauberung reger Gebrauch gemacht wird; an diesem Punkt scheint die Rezeption zu gelingen! Medien und Methoden genügen sich aber nicht selbst, sondern sind dem zu vermittelnden Inhalt in seiner Relevanz für die Lerngruppe dienlich, müssen sich also auch auf ihre theologisch-didaktische Aussagekraft hin befragen lassen. Ein Beispiel: Bei einem medialen Einsatz der bekannten Münsteraner Christusfigur „Christus hat keine Hände, nur unsere Hände...“ im Unterricht müßte im Vorfeld problematisiert werden können, daß dieses Medium durchaus theologisch (heils geschichtlich) kontrovers in den Blick zu nehmen ist. Wo bleibt, salopp gesprochen, der christologische „Eigenwert“, wenn „Menschenhand“ alles ausrichten kann?
5. Da das Handlungsfeld der (zukünftigen) Religionspädagogin und des -pädagogen, der Unterricht, wesentlich durch sprachliche Vorgänge bestimmt ist, wird die Sprache nicht nur als Vermittlungsmodus von Inhalten, sondern auch als Handlungsträgerin sehr ernsthaft in den Blick zu nehmen

sein, ist doch in vielen Fällen Handeln identisch mit Sprechen.¹⁷ Wie gesprochen wird, d.h. inwieweit Intention und Wirkung sprachlicher Vollzüge korrelieren, entscheidet hier über die Wirkungen der unterrichtlichen Praxis.

Deshalb ist ebenso ein hohes Maß sprachlicher Kompetenz in Richtung eines sensiblen Umgangs mit der Alltags- und religiösen Sprache und damit verbundener Implikationen (Was ist Religion? Wie wird der Mensch religiös?) erforderlich. Die in den letzten Jahren (auch in der Religionspädagogik) diskutierten Ansätze zur Bestimmung und Analyse religiöser Sprache (als metaphorischer Sprache, als symbolischer Sprache) sollten um den oben angesprochenen, auf der analytischen Sprachphilosophie (*Ordinary Language Philosophy*) basierenden Ansatz erweitert werden. Unterrichtssituationen, in denen in einem 5. Schuljahr wie selbstverständlich vom „Blut, das für uns vergossen wurde“ oder in einem 3. Schuljahr von der „wahrhaftigen Auferstehung“ gesprochen wird, könnten unter Berücksichtigung und Wahrung der Korrelation von Absicht und Wirkung des Sprechens vermieden werden. Eine solche Einsicht nötigt, das Augenmerk (stärker als bisher) auf die Entwicklungsbedingtheiten und das damit verbundene sprachliche Vermögen der Kinder und Jugendlichen zu richten. Diesen Zusammenhang zu reflektieren, scheint mir gerade auch für die Studierenden im FP wichtig zu sein (s. Punkt 2), kann die Reflektion doch dazu beitragen, die theologische Kompetenz mit dem Anforderungsprofil einer sprachlich-kommunikativen Kompetenz zu verbinden und die Bedeutsamkeit in Hinblick auf religiöse Sozialisationsverläufe (vor sprachlichen Handlungsvollzügen) transparent(er) zu machen.

¹⁷ Ein Zweig der von den angelsächsischen Ländern ausgegangenen analytischen Sprachphilosophie, die *Ordinary Language Philosophy*, ist durch einen sprachhandlungstheoretischen Ansatz geprägt. Durch die Frage „Was tun wir, wenn wir sprechen?“ wird Sprache als mit aktiven und bewußten Handlungen verknüpft gesehen. Die Sprache kennt sogar Wortverbindungen, die allein schon die Handlungen bewirken, die in ihnen ausgedrückt werden. Ein Versprechen wird durch die Äußerung „Ich verspreche dir, dieses oder jenes zu tun“, ein Glückwunsch wird durch die Äußerung „Ich beglückwünsche dich zu diesem oder jenem“ ausgesprochen. Diese Handlungen bedürfen also allein eines sprachlichen Vollzuges. Ihnen ist der Oxforder Philosoph J.L. Austin durch den Begriff der *performative utterance*, der performativen Äußerung, beigegeben. Seine Theorie der performativen Äußerung hat er später um die Theorie der Sprechakte erweitert, womit er zum Ausdruck bringen wollte, daß alles Sprechen, jede sprachliche Äußerung letztendlich eine Absicht und ein Ziel verfolgt und darin also Handlung ist. Bei jeder sprachlichen Äußerung kann gefragt werden: „Wozu wird sie ausgeführt?“ und „Was soll sie bewirken?“ Performative Äußerungen stellen demnach nur einen Teilbereich der größeren Klasse der Sprachhandlungen oder Sprechakte dar.

III.

Welche Desideria können angesichts der geschilderten Beobachtungen und Folgerungen aufgestellt werden?

Ich gehe davon aus, daß der Erwerb von Kompetenzen, wie sie für den Religionspädagogen und die -pädagogin im schulischen Wirkungsfeld notwendig sind, als Prozeß erst am Ende der gesamten Ausbildungszeit vorläufig abgeschlossen ist, und nenne in unserem Zusammenhang:

1. Das Fachpraktikum in Ev. Religion als Trias von intensiver Vorbereitung, Durchführung und konstruktiver Nachbereitung kann nicht als exklusive Aufgabe der Religionspädagogik zugeschrieben werden. Nach wie vor ist es ein FP in Religion, wie G. Ottos Aufsatztitel besagt; insofern meint es zum einen das zukünftig zu erteilende und inhaltlich breit gefächerte Unterrichtsfach Religion, zum anderen verweist es auf den universitären Studiengang, der sich aus den Einzeldisziplinen Religionspädagogik, Systematische Theologie, Kirchengeschichte, Neues und Altes Testament zu einem Ganzen konstituiert. Darin also muß F. Rickers widersprochen werden, der dem FP eine genuin rp Kontur verleihen will, wodurch auch die Religionspädagogik zur bloßen „Anwendungswissenschaft“ degradiert würde.¹⁸
2. Eine kooperative Arbeit der Religionspädagogik mit den übrigen theologischen Disziplinen ist ernsthaft zu bedenken. Dadurch kann für die Studierenden eine höhere *Transparenz* der fachlichen Inhalte und ihrer sich bedingenden *Verzahnungen* im Sinne einer Reflexion der Fragestellungen von Religion in pädagogischen Arbeitsfeldern ermöglicht werden.

2.1 Für das FP bedeutet das:

- a) Die als direkte Vorbereitung auf das FP ausgewiesene (in den meisten Fällen) rp Veranstaltung ist gemäß Absprache mit einem darauf abgestimmten Lehrangebot einer anderen Disziplin gekoppelt.

oder

- b) Im Sinne eines interdisziplinären Arbeitens wird die vorbereitende Veranstaltung so konzipiert, daß sowohl der Vertreter oder die Vertreterin der Religionspädagogik als auch einer weiteren Disziplin daran beteiligt sind.

2.2 Für andere Abschnitte im Studium bedeutet das:

Der Blick über den Tellerrand zu den Bezugswissenschaften zeigt, daß projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten in schulischen Erziehungsprozessen als förderliches Prinzip mittlerweile weithin Anerkennung gefunden hat. Warum nicht auch die Studierenden zeitweise daran teilhaben und somit die aufgestellten Postulate der Transparenz und Verzahnung Gestalt annehmen lassen?

¹⁸ Ähnlich ist B. Jendorffs Buch angelegt: Fachpraktikum Religion. Ein Leitfadens gegen den Praxisschock. München/Stuttgart 1994.

Annäherungen an einen Themenbereich von verschiedenen Seiten können zwar zu Konfusionen führen, die allerdings wiederum zur persönlichen Auseinandersetzung und Selbstreflexion nötigen und somit Identifikationen ermöglichen. Der Student oder die Studentin fragt sich: a) Welche Zugangsweise habe ich selbst angesichts der mir aufgezeigten Möglichkeiten und Vielfältigkeiten? b) Welcher Brückenschlag zu späterem eigenen Unterricht gelingt mir selbst, dadurch daß die durch projekt- und handlungsorientierte Aufarbeitung von Inhalten transparent wird?

Ich nenne ein konkretes Beispiel aus dem Lehrangebot der Universität Oldenburg im SoSe 1994:

Religionspädagogik:	Leben im Kloster Projekt- und handlungsorientierter RU am Beispiel eines mittelalterlichen Frauenklosters
Kirchengeschichte:	Frauenklöster als weibliche Lebenswelt im Mittelalter
Textilgestaltung/Kulturgeschichte:	„Ora et labora“ – Nadelkunst in niedersächsischen Frauenklöstern

3. Das FP mit den ersten eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden trägt maßgeblich zur Schulung und Förderung der eigenen theologisch- (religions)pädagogischen Urteils- und Reflexionsfähigkeit bei. FP ist Training zum „Freischwimmer“! Vor dem Hintergrund der sich bildenden Berufsidentität sollte auch schon die Vorbereitung darauf Trockenübungen ermöglichen, dadurch daß insgesamt Mut gemacht wird, der magischen Unantastbarkeit der fachwissenschaftlichen Literatur und den fertigen Materialien zur Gestaltung von RU durch den eigenen, begründeten Standpunkt kühn entgegenzutreten und ein eigenes theologisch-(religions)pädagogisch-didaktisches Gespür für Unterricht entwickeln zu lassen.

4. In jüngster Zeit beschäftigt sich verstärkt die Praktische Theologie mit der Betrachtung und der Relevanz von Sprache in den ihr eigenen Untersuchungsfeldern.¹⁹ Hier scheint eine erneute Besinnung auf den Ursprung des Wortes *Theologie* stattgefunden zu haben, in dem immer schon sowohl die objekt- und metasprachliche Komponente (religiöse Sprache – wissenschaftliche/theologische Rede) als auch die Vermittlungs- und Übersetzungskomponente impliziert ist.

Aber gerade auch dieser nun initiierte Weg ist zukünftig für die Religionspädagogik von prominenter Bedeutung (s. Punkt 5). Ich meine an dieser Stelle nicht die schon erfolgte und intensive Inblicknahme von kommunikativen Ansätzen oder Konzeptionen, die Symbole und Metaphern als

¹⁹ Vgl. Grözinger, A., Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. Grundwissen für Theologinnen und Theologen. München 1991. Luther, H., Predigt als Handlung. Überlegungen zur Pragmatik des Predigens. In: ZThK 80 (1983), 223-243.

Eigenheiten der Sprache der Religion betonen.

Im Sinne des unter II, Punkt 5 Gesagten erwäge ich hier eine kommunikativ-alltags-(theo)logische Ausprägung, die zum jetzigen Zeitpunkt noch kein Standbein in der Religionspädagogik gefunden hat. Wie wichtig die Entwicklung einer sprachlichen Kompetenz in der Ausbildung zum Religionslehrer und zur -lehrerin ist, mag man vermuten und ermessen, wenn Sprachfähigkeit vor dem Hintergrund religiöser Sozialisationsverläufe betrachtet wird.

Nur: In welcher Sprache bzw. adäquaten Sprachform macht sich der Religionslehrer in dem ihm zgedachten Kontext des Religionsunterrichts (mit den dem Fach zugesprochenen Inhalten) verständlich? Wie gelingt Kommunikation? Es ist unbestritten, daß er zum einen die allen vertraute Alltags- und Umgangssprache verwendet, sich zum anderen aber auch mit der spezifischen Sprache der Religion („religiöse Sprache“) konfrontiert weiß. Wo sind hier Übereinstimmungen, wo Differenzierungen, wo Brückenschläge auszumachen? Die Auseinandersetzung darüber wird unter der Maßgabe eines gebotenen verantwortlichen Redens in religiösen Lernprozessen umso dringlicher.

Soweit ich das überblicke, scheint ein sich an der englischen Sprechakttheorie orientierender Ansatz eine nicht nur für die Praktische Theologie (die sie zögerlich betrachtet), sondern auch für die Religionspädagogik attraktive Ausgangslage zu sein. Die Bedeutsamkeit dieses Ansatzes kann durch seine denkbar einfache Grundidee erahnt werden: Was tun wir, wenn wir sprechen? Sie zielt auf die Berücksichtigung und Wahrung von Absicht und Wirkung des Sprechens in unseren alltäglichen Situationen. Zu einem beträchtlichen Teil realisiert sich RU durch sprachliche Handlungsvollzüge. Damit wird ein umfassender Fragenkatalog aufgeschlagen:

- Was macht der Religionslehrer oder die -lehrerin sprachlich im Unterricht: Welcher Sprechakte bedient er/sie sich?
- Gibt es spezielle Sprechakte in religiösen Lernprozessen? (Zusammenhang von Inhalt, Absicht und Wirkung)
- Was sind dann „religiöse Sprechakte“ im RU?

Die weitere Untersuchung darüber wird einen entscheidenden Anteil an der Beantwortung der Frage „Was trägt dazu bei, daß das Kind oder der junge Mensch religiös wird?“ nehmen.

Da dieses Desiderat das weitestreichende ist, habe ich es an das Ende des Aufsatzes gesetzt und schließe mit ihm. Ich hoffe, daß es dadurch länger in Erinnerung bleibt und eines Tages – „who knows when?“ – Niederschlag in der universitären Ausbildung der Religionslehrer und -lehrerinnen findet.