

Religionsunterrichts: Der Grund für Religionsunterricht ist nicht mehr der Wunsch der Eltern, dass die Schule die Kinder in ihre Religion einführt, sondern das Verständnis von Religionsunterricht als Teil der Allgemeinbildung. In diesem Verständnis von Religionsunterricht konvergieren die verschiedenen Konzepte, auch wenn die nationalen Traditionen die konkrete Gestaltung eines solchen Unterrichtes noch immer prägen.

Das Buch öffnet den Blick auf Konzepte und Debatten um Religionsunterricht in Europa. Besonders der erste Teil stellt verschiedene Möglichkeiten dar, wie Religion in der Schule behandelt wird. Dieser Überblick zeigt, dass bei aller Gemeinsamkeit in Europa die nationalen Unterschiede nicht einfach übergangen werden können. Der normative Teil des Buches nennt einige bekannte Argumente für und gegen einen konfessionellen Religionsunterricht, er fügt aber keine neuen Argumente hinzu. Beide Teile des Buches stehen eher unvermittelt nebeneinander, nur im Nachwort versuchen die Herausgeber eine Synthese. Insgesamt jedoch ein lesenswertes Buch, das einen raschen Überblick über das breite Thema ‚Religionsunterricht in einer pluralen, säkularisierten Gesellschaft‘ bietet.

Boris Kalbheim



*Hennecke, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht (Religionspädagogische Bildungsforschung, Bd. 2), Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2012 [394 S., ISBN 978-3-7815-1833-9]*

Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Welche Religionslehrerin, welcher Religionslehrer hat sich nicht schon einmal diese Frage gestellt? Trotz *Handlungsorientierung, Altersangemessenheit, Anschaulichkeit* – Prinzipien, von denen der Grundschulunterricht heute zweifelsohne lebt – müssen sie häufig genug feststellen, dass ihr Unterricht wenig nachhaltig zu sein scheint und es ihm nicht in wünschenswertem Maße gelingt, langfristig verankerte Wissensbestände grundzulegen. Die Vf. geht in ihrer aufwendig und detailliert angelegten Studie dieser Problemstellung nach, wobei es im Fokus ihres Interesses steht, zu erforschen, wie Kinder Religionsunterricht rezipieren, d.h., wie sie im Religionsunterricht lernen.

Nach einer erhellenden Situationsanalyse gegenwärtigen Religionsunterrichts in der Grundschule (Kapitel 2) skizziert Hennecke dessen Unterrichtskonzepte bzw. dessen zurzeit wichtigste Dimensionen (Kapitel 3). Religiöse Entwicklung und religiöse Lernprozesse stehen im Zentrum des vierten Kapitels; das fünfte berücksichtigt bisher häufig vernachlässigte Erkenntnisse der Kognitions- und Lernpsychologie, da diese wesentlich zur besseren Operationalisierbarkeit religiöser Lernprozesse und einer „fokussierten Reflexion des praktizierten Religionsunterrichts“ (103) beitragen.

Die Studie wurde als Längsschnittstudie über ein Schuljahr hinweg angelegt und in zwei katholischen Lerngruppen aus verschiedenen Grundschulen im Ruhrgebiet (eine für Schüler und Schülerinnen katholischen Bekenntnisses sowie eine Gemeinschaftsgrundschule) anhand von drei verschiedenen Unterrichtseinheiten durchgeführt.

Die Erhebung stützte sich auf leitfadenorientierte Interviews und nutzte darüber hinaus das eigens entwickelte Instrument des sogenannten Nachdenkbuchs. Sie wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und einer thematischen Analyse ausgewertet (7). Geradezu spannend lesen sich die folgenden Inhaltsanalysen der Interviews und Nachdenkbücher, die nicht nur dort fesseln, wo acht der befragten Kinder im Originalton zu Wort kommen. Indem deren Expressionen, Rezeptionen und Konstruktionen (vorhandener Wissensbestände, Lerninhalte, Neuaufnahmen) systematisch erfasst und ausgelegt werden, eröffnen sich den Lesern eindrucksvolle Einblicke in das ganz konkrete Lernuniversum eines Lukas, einer Hannah und eines Jacob (137–309). Die zusammenfassenden Analysen am Ende jeder Fallstudie verdeutlichen bereits, wie unterschiedlich religiöse Lernbiographien verlaufen, auf welche verschiedenen Weisen die gleichen Inhalte angeeignet und in bereits aufgebautes Wissen integriert werden. Bilder und Gedanken von acht Drittklässlern demonstrieren, wie sehr das Lernen im Religionsunterricht ein höchst individuelles Geschehen ist, welches im Hinblick auf die häufig am Durchschnitt orientierten und notwendigerweise standardisierten Unterrichtsabläufe sehr nachdenklich werden lässt.

In ihrer thematischen Analyse fragt Hennecke daher konsequent, was vom Religionsunterricht bleibt (9.1), wie Kinder im Religionsunterricht lernen (9.2), welche Rolle die Gestalt des Religionsunterrichts spielt (9.3) und in welchem Verhältnis Kirche und Religionsunterricht zueinanderstehen (9.4). Manches mag dabei nicht überraschend ausfallen, so z. B. die Feststellung, dass Kinder schnell Inhalte vergessen und äußere Gestaltungen (Wiederholungen, Reflexionen, aber auch Platzierungen von Themen innerhalb eines Schuljahres) zu einem besseren Behalten und aktivem Verfügbarmachen verhelfen können (313). Ebenso, dass Kinder einerseits fasziniert sind von biblischen Geschichten, ihr Zugang aber häufig einseitig auf die Bewegung vom Leser zum Text hin erfolgt und ein kohärentes Bibelkonzept sich daraus vermutlich „eher nicht“ (315) entwickelt. Auch, dass Kinder durch symbolische Übertragungen in ihrem Abstraktionsvermögen nicht selten überfordert sind und daher auf einen expliziten Umgang mit Symbolen – so die Vermutung Henneckes – im Grundschulunterricht inzwischen zunehmend verzichtet wird (318).

Religionsunterricht in der Grundschule ist ein beliebtes und akzeptiertes Fach, das Kindern durchaus wichtig ist. Den eigenen Lernzuwachs zu erkennen und zu benennen, fällt ihnen dagegen schwer. Zu den wichtigen Ergebnissen der Untersuchung Henneckes zählt, dass die im Religionsunterricht gesetzten Impulse nicht eindeutig zur Weiterentwicklung kindlicher Vorstellungen dienen und es Kindern häufig nicht gelingt, Lerninhalte und Lernprozesse zu vernetzen. Die Forderung nach kontextualisiertem Lernen wird bislang in der unterrichtlichen Praxis wenig umgesetzt (332). Eine weitere Herausforderung für Grundschul Kinder liegt darin, mit Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten umzugehen (334), so dass immer wieder abzuwägen ist, was in welcher Weise zugemutet werden kann, um Kinder nicht zu überfordern, sondern zu fordern und im Aufbau religiösen Wissens zu fördern. Darüber hinaus gibt die Studie Henneckes Anlass, sich von möglicherweise lieb gewordenen Vorstellungen zu verabschieden. So z. B. von der, dass handlungsorientierte Aufgaben „...automatisch zu intensiverer inhaltlicher Beschäftigung führen“ (341). Und auch die inhaltliche Verarbeitung von gestalterischen Elementen ist stärker von der Fähigkeit zur Reflexion abhängig als bisher angenommen (ebd.). Hennecke spricht in diesem Zusammenhang von intentionaler Anleitung und zielgerichteter Handlungsanweisung und betont die Notwendigkeit von Unterrichtsgesprächen und Lehrerinputs, um kein Lernpotential leichtfertig zu verschenken (345). Ernüchternd und ermutigend zugleich kann die Einschätzung Henneckes gelesen werden, dass religiöse Vorprägungen nur bedingt Garant für eine positiv verlaufende Weiterentwicklung religiöser Vorstellungen sind.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschungsergebnisse ist der Blick der Autorin auf gegenwärtige Konzepte sehr hilfreich, denn es ergeben sich berechtigte Anfragen, was beispielsweise bibeldidaktisch im Primärbereich geleistet wird bzw. unter welchen Bedingungen performativer Unterricht seine Ziele erreichen kann. Das Buch zeichnet ein sehr differenziertes Bild von den Potentialen gegenwärtigen Religionsunterrichts in der Grundschule. Gezeigt wird darüber hinaus, wo dieser Unterricht derzeit an Grenzen stößt bzw. unter seinen Möglichkeiten bleibt und welche Entwicklungschancen sich hier bieten. Das Ernstnehmen dieser – auch deshalb so wichtigen, weil auf empirischer Basis gewonnenen – Ergebnisse

und das schrittweise Umsetzen in konkrete Lernprozesse (Hennecke nennt hier beispielsweise die strukturierte und pointierte Wiederholung) können zu einem nachhaltigeren, in eine intensivere theologische Auseinandersetzung involvierenden Religionsunterricht führen. Dass die Untersuchung von Elisabeth Hennecke als Lektüre Religionslehrer(inne)n im Primarbereich sehr zu empfehlen ist, versteht sich daher fast von selbst. Doch nicht nur im Bereich der universitären und außeruniversitären Lehrerbildung Tätige werden das Buch mit Gewinn lesen. Es bietet notwendiges Basiswissen für alle religionspädagogischen Handlungsfelder und ist für Katechet(inn)en sowie möglicherweise auch für Eltern, die die religiöse Entwicklung ihrer Kinder bewusster wahrnehmen und begleiten wollen, interessant und lesenswert.

Christina Kalloch



*Horlacher, Julia: Erzählungen und ethische Bildung. Eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen im Religionsunterricht (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 3), Berlin (LIT) 2009 [336 S., ISBN 978-3-64310-380-2]*

Mit ihrer Weingartener Dissertation widmet sich Julia Horlacher der Aufgabe, „dem ethikdidaktischen Potenzial von Erzählungen nachzugehen“ (14). Zugrunde liegt die Beobachtung, dass Erzählungen in ethischen Lernarrangements „weitgehend unreflektiert“ (17) verwendet werden. Wenn denn die Bedeutung von Erzählungen für ethisches Lernen überhaupt thematisiert wird, überwiege das Misstrauen, dass die Narrativierung anschaulicher Geschehnisse einer prärationalen, heteronomen und partikularen Ethik Vorschub leiste (vgl. 14, 18). Diesem Verdacht tritt Horlacher entgegen, indem sie die Förderlichkeit des narrativen Darstellungsmodus für die Ausbildung einer autonomen und reflexiven Moralität argumentativ auszuloten sucht.

Teil I (25–118) ergründet die ‚ethische Bedeutung des Narrativen‘ (25). Kronzeugen sind Paul Ricoeur (27–68) und Dietmar Mieth (69–102). Horlacher zeichnet nach, dass fiktive, historische und biographische Erzählungen für Ricoeur auf je unterschiedliche Weise in ethisch relevanter Wirklichkeit wurzeln („mimesis I“) und auf selbige zurückwirken („mimesis III“). Insofern das reale Leben im Erzählen nicht lediglich abgebildet, sondern überschritten, umgestaltet und synthetisiert wird („mimesis II“), bergen Erzählungen die Kraft und Möglichkeit eines ‚Laboratoriums‘ für die ethische Fantasie und Urteilskraft (vgl. insb. 43f., 289f.). Abgelöst von alltäglichen Entscheidungszwängen können hier Handlungs-, Deutungs- und Orientierungsalternativen erprobt (vgl. 49, 65, 104, 107, 117, 290, 318f.), d.h. wahrgenommen, durchlebt und bedacht werden. Zugespitzter