
Roose, Hanna (2022). Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts. Reihe Religionsunterricht innovativ. Band 49. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN: 978-3-17-042480-7. 286 Seiten.

Dominik Helbling

Pädagogische Hochschule Luzern (dominik.helbling@phlu.ch)

Die Bochumer Praktische Theologin und Religionspädagogin Hanna Roose legt in der Reihe „Religionspädagogik innovativ“ eine „religionswissenschaftlich inspirierte“ (9) Analyse zu Rahmungen im konfessionellen Religionsunterricht und in der Konfirmand*innenarbeit vor. Ihr Ziel ist es, dem – häufig auf konzeptioneller Ebene geführten – Abgrenzungsdiskurs zwischen religionswissenschaftlich orientierter Religionskunde und theologisch orientiertem Religionsunterricht eine empirische Basis beizustellen, die analytisch statt normativ ausgerichtet ist (11-12) und den Dialog zwischen Unterricht und Programmatik fördern kann.

Die Studie orientiert sich an der empirischen Analyse unterrichtlicher Rahmungen, die 2010 von der Schweizer Religionswissenschaftlerin Katharina Frank in die Diskussion eingebracht wurde und in der Kurzform von acht Seiten wiedergegeben wird (ohne allerdings die Rezeption zu berücksichtigen). In jener Studie untersuchte Frank, wie die Gegenstände verschiedener Unterrichtssequenzen gerahmt, d.h. mit welcher bewussten oder unbewussten Intention diese thematisiert wurden, woraus sie sieben verschiedene Typen von Rahmungen rekonstruierte. Mit diesem Analyseraster möchte Roose die unterrichtliche Praxis ordnen und gleichzeitig die Typologie befragen (22). Dazu bezieht sie vier Vergleichsdimensionen mit ein: Zeitpunkt der Unterrichtsdurchführung (zwischen 1995 bis 2020), Konfession (evangelisch – katholisch), Thema (diverse) und Trägerschaft (staatliche Schule, Kirche, Schule in evangelischer Trägerschaft). Alle vier Vergleichsdimensionen werden durch die im Rahmen der „Innenansichten“-Studie formulierten Tendenz zur „Versachkundlichung“ geprägt. Die Autorin analysiert somit, in welchen Settings welche Rahmungen sichtbar werden und ob und wie sich diese Tendenz darin bestätigt.

Das Sample besteht aus insgesamt 50 Unterrichtssequenzen unterschiedlicher Dauer aus mehreren, teils bereits veröffentlichten, Erhebungen wie den „24 Stunden Religionsunterricht“ von 1995, den „Unterrichtsdramaturgien“ von 2012 sowie der „Innenansichten“-Studie von 2014. Eigens für diese Studie erhoben wurde ein Korpus von sechs Unterrichtseinheiten von zwei bis zehn Stunden Dauer zu biblischen Texten, die an evangelischen Schulen durchgeführt wurden. In den Kapiteln 2, 3 und 4 werden die Unterrichtsstunden aus den verschiedenen Erhebungen jeweils in Kurzform beschrieben und im Anschluss die Typen unterrichtlicher Rahmung anhand von Unterrichtszitaten, Aufgaben und Verläufen rekonstruiert. Die Darstellung jedes Teilkorpus wird mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse versehen.

Die Studie kommt einerseits zum Ergebnis, dass sich über alle Korpusse hinweg eine Vielfalt an Rahmungen im konfessionellen Unterricht zeigt (255). Im Längsschnitt zeigt sich keine eindeutige Tendenz hin zu religionskundlichen Rahmungen, vielmehr sei eine zunehmende Streuung von Rahmungen (257) festzustellen. Während in den Stunden von 1995 die dogmatische Rahmung dominiert, wird sie in den 2010er-Jahren zumindest im Rahmen der öffentlichen Schule zunehmend aufgefächert (181, 255), und zwar ohne nennenswerte konfessionelle Unterschiede (256). Stunden würden gar mehrere Rahmungen enthalten, weshalb sie als „schillernd“ bezeichnet werden (113-115, 151). Damit bestätigt sich die These

der „Versachkundlichung“, wie sie in der Innenansichten-Studie aufgestellt wurde, nach Ansicht der Autorin nicht. Sie räumt allerdings ein, dass eine Widerlegung einer breiteren empirischen Basis bedürfte. Hingegen legen die Untersuchungen zum Konfirmandenunterricht (170) nahe, dass außerschulische Formate in kirchlicher Verantwortung vorwiegend mit territorial-dogmatischer Rahmung operieren, welche die Partizipation an der religiösen Kommunikation zum Ziel hat (was sich z. B. an den mehrfach dokumentierten liturgischen Elementen zeigt), was kaum überraschend sein dürfte. Dies gilt in hohem Maße auch für den Unterricht an evangelischen Schulen (248).

Einige weitere Erkenntnisse scheinen für die Religionspädagogik bemerkenswert. So zeigt sich, dass Unterrichtsstunden ohne erkennbare Rahmung (im Sinne von „der Gegenstand spricht für sich selbst“) bis zum 6. Schuljahr (113, 256) vorkommen, religionskundliche Rahmungen beschränken sich dagegen vorwiegend auf die Sekundarstufe II. Anhand des Korpus der „Unterrichtsdramaturgien“ zeigt sich, dass auch die Vorgabe eines bestimmten religionsdidaktischen Leitbilds wie dem Performativen Religionsunterricht verschiedene Rahmungen zulässt.

Roose nimmt ihre Studie gleichzeitig zum Anlass, die Typologie zu befragen. Sie stellt fest, dass Rahmungen unterschiedliche Reichweiten aufweisen. Damit wirft sie die Frage auf, wie man Rahmungen des Fachs im Gegensatz zu einzelnen Unterrichtsstunden auf die Spur kommen kann (116-117, 259-260). Sie beobachtet außerdem, dass die Rahmungen mit unterrichtlichen Öffnungs- und Schließungsprozessen häufig erst hergestellt werden und nicht von Anfang an feststehen (117-123, 183-192, 250-251, 264-287). Zudem werden dogmatische Rahmung und figurale Schließung bei Frank in eins gesetzt, was nicht zwingend der Fall zu sein scheint (265-267). Darüber erhält die Typologie zahlreiche Differenzierungen in Bezug auf normative Partizipation und wie diese von Schüler*innen unterlaufen oder eingefordert wird (252), in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Rahmung und Adressierung, wobei Roose z. B. eine gemeinsame Wir-Beobachterperspektive feststellt (192, 238, 260-261).

Die qualitativ-empirische Studie weist sorgfältig detaillierte und teils recht ausführliche Beschreibungen von Unterrichtsstunden vor. Bedauerlich ist, dass nicht die eigentlichen Unterrichtsdokumentationen aus der „Innenansichten“-Studie analysiert werden konnten, da keine vollständigen Transkriptionen bestünden (129), wodurch die Gleichsetzung der Unterrichtsmuster in der Originalstudie mit den Rahmungen etwas gewagt ausfällt (177). Auch sind manche der Beobachtungen kaum zu verallgemeinern, z. B. wenn vermutet wird, dass die lebensweltlich-individualisierte Rahmung eines biblischen Textes in einer evangelischen Gesamtschule den individualisierten Lernformen dieses Schultypus' geschuldet ist (248). Belastbare Häufigkeitsaussagen lassen sich mit diesem Vorgehen nicht machen, wie die Autorin selbst einräumt (12, 33). Die Kapitel 2, 3 und 4 werden unterschiedlich geordnet, was die Übersichtlichkeit etwas erschwert.

Die Studie fordert die Religionspädagogik in mehrerlei Hinsicht heraus: so wird die Wirksamkeit religionspädagogischer Leitbilder in Frage gestellt, die empirische Fundierung solcher Konzeptionen verlangt, der Stellenwert des „wir“ im konfessionellen Religionsunterricht befragt und der Abgrenzungsdiskurs gegenüber Religionskunde als wenig objektiv bemängelt. Sie zeigt überdies, dass das Verständnis, was einen kulturkundlichen Unterricht ausmacht, durchaus nicht homogen ist. Wenn mit Rückbezug auf die „Innenansichten“-Studie gesagt wird, dass in Unterrichtseinheiten zu Psalmen oder Propheten Gott nicht als Bezugsgröße vorkommt (27, 175), dann wäre dies noch kein eindeutiges Indiz für einen kulturkundlichen Unterricht. Denn unter der Frage, wie biblische Geschichten in der heutigen religiösen Praxis von Menschen überhaupt eine Rolle spielen und wie Gott darin adressiert oder verstanden wird, kann durchaus aus religionskundlicher Perspektive betrachtet werden, wenn auch nicht als normatives Identifikationsparadigma. Ein gutes Beispiel ist die in den „24 Stunden Religionsunter-

richt“ dokumentierte Stunde zum Gottesverständnis, das mit Aussagen von Personen zum Thema arbeitet und diese in Beziehung zu christlich-biblischen Narrativen setzt, ohne das vermeintliche „wir“ zu adressieren.

Bedenkenswert und perspektiveneröffnend ist die Feststellung, dass auch Schüler*innen zur Rahmung von Figuren im Unterricht beitragen (48, 102, 249, 261), was nicht nur eine Leerstelle im Analyseraster darstellt, sondern ein weitgehend unbeackertes Forschungsfeld darstellt. Dazu gehört auch, dass sich Schüler*innen dem Zwang zur aktiven Partizipation widersetzen (262), was ein Merkmal von Unterricht überhaupt ist, im Kontext von Religion jedoch eine spezifische Zuspitzung erfährt. Es zeigt sich, wie die Typologie von Figur und Rahmung auch für den konfessionellen Religionsunterricht und seine Entwicklung anregende Denkaufgaben erteilt.