

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 prä rationalen, 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

noch als Ricoeur bedenkt Mieth die ethische Relevanz von Erzählungen. Horlacher plausibilisiert dessen Wertschätzung einer narrativen Ethik, die konkrete Erfahrungen im personalen Lebensentwurf plastisch und reflektierbar werden lässt. Da weder Normen noch Argumente zum existenziellen Grund des Ethischen vorzudringen vermögen, erfahren sie – Mieth zufolge – in Erzählungen (wie Bildern; vgl. 78) ein notwendiges Korrektiv und Gegengewicht (vgl. 73, 78, 89, 107, 111), das die Konkretheit wie Brüchigkeit ethischer Verantwortung vergegenwärtigt. Horlachers Referierung mündet in eine Zusammenschau (103–118), welche den drei Grundtypen der Narration je besondere Chancen zuweist, nämlich die Schulung des Möglichkeitssinns im fiktionalen, die Leidenserinnerung im historischen (vgl. a. 56, 75, 91f., 305–307) und die Besinnung auf das persönliche Lebensprojekt im biographischen Erzählen.

Teil II (119–190) referiert ethikdidaktische Ansätze eines „Lernens an und mit Erzählungen“ (121). Aus religionspädagogischer Perspektive präsentiert Horlacher zunächst einschlägige Überlegungen zum Lernen an Modellgeschichten (Irene und Dietmar Mieth) und Dilemmaerzählungen (Lothar Kuld / Bruno Schmid), um sich nach Darstellung theologischer Deduktionen zum Umgang mit biblischen Erzählungen (Karin Ulrich-Eschemann) schließlich Astrid Greves Versuch zuzuwenden, Konturen der biblisch-jüdischen Erinnerungskultur auf den Religionsunterricht umzumünzen. Unvermittelt wendet sich der Blick auf drei knappe Artikel „zur außerschulischen bioethischen Bildungsarbeit“ (169). Zwei davon postulieren Narrationen – nämlich „große Menschheitserzählungen“ (163) oder „Alltagsmythen“ (163ff.) – als stimmiges Medium, um eine Auseinandersetzung mit der Gentechnik anzuzetteln, welche die Dispositionen der Lernenden aufnimmt und für die anthropologische und ethische Tragweite der Thematik sensibilisiert (Edith Droste, Ulrich Gebhard). Der dritte Aufsatz (Martha Montello) fokussiert den Umgang mit Fallgeschichten in der medizinethischen Ausbildung.

Mit Teil III (191–283) verlässt Horlacher die Pfade der bisherigen Theoriediskussion. Durch eine Schulbuchanalyse sucht sie nun dem „Beitrag narrativer Formen zur ethischen Urteilsbildung“ (194) in acht Religionslehrwerken auf die Spur zu kommen. Thematisch konzentriert sich diese Analyse auf Reproduktionsmedizin und Gentechnik, was damit zusammenhängt, dass die Autorin in ein

bioethisch ausgerichtetes „Forschungs- und Nachwuchskolleg“ (5) eingebunden war. Entgegen der qualitativ-empirischen Etikettierung des Analyseverfahrens werden vorab generierte Kategorien an das Material herangetragen (vgl. 206–210), in denen sich ein Prozessmodell ethischer Urteilsbildung widerspiegelt, das von der Identifikation eines Problems über dessen informierte Analyse bis zur kriterienorientierten Abwägung und schließlich zum persönlichen „Urteilsentscheid“ (208 et pas.) reicht. In allen untersuchten Büchern ortet Horlacher narrative Elemente (vgl. 211, 265), wobei verschiedenste Erzählgattungen begegnen (vgl. 212–215, 266f.). Der gründliche Schulbuchvergleich fördert zutage, dass Erzählungen in unterschiedliche Strategien der Problementdeckung integrierbar sind (vgl. 222–226, 268–270, 299f.) und zwischen Erzählmotiven und argumentativen Mustern Wahlverwandtschaften bestehen (vgl. 251–254, 274). So begegnet der biblische Topos der Menschenschöpfung bevorzugt in deontologischen Bezügen, während Science-Fiction-Literatur meist konsequenzialistisch gerahmt ist. Dass Erzählungen je nach Auswahl und Verwendung manipulieren (vgl. 100f., 258–262, 274f., 299f.) oder aber unter Beachtung ihrer „Eigenständigkeit“ (280 et pas.) genuine Einsichten eröffnen können (vgl. 250f., 253, 273), arbeitet Horlacher erhellend heraus.

Unter der Leitfrage, was Erzählungen zur Förderung ethischer Mündigkeit beitragen können, sucht Horlacher im abschließenden Teil IV (285–323) die vielfältigen Erkenntnisse aus Theorieliteratur und Schulbuchanalyse ‚zusammenzuführen‘ (287). Erwartungsgemäß ergibt die Lektüre der hier entfalteten Thesen wenig Neues. Prinzipiell besitzen Erzählungen das Potenzial, als verdichtete Erfahrungen zur Entdeckung und Prüfung eigener Maßstäbe und Handlungsmöglichkeiten anzuregen. Dies aber setzt voraus, dass Narrationen „als solche“ (277) überhaupt zur Geltung kommen und nicht als Surrogat für Argumentation (vgl. 108, 321) oder Information (vgl. 261f., 280f.) missbraucht werden. Erzählte Erfahrung ermöglicht innere Anteilnahme, was gut und wichtig ist (vgl. 151 et pas.). Bildendes Potenzial gewinnen Erzählungen allerdings erst, wenn solche Identifizierung durch reflexive Distanzierung erweitert wird (vgl. 187, 295, 307). Dem Weg in die erzählte Welt hinein folgt somit jener über sie hinaus – in Analyse, Diskussion und Positionierung gegenüber dem Erzählten. Dieses „Wechselspiel“ (167, 170, 190)

einer verantworteten Erzähldidaktik zu verdeutlichen, ist ein wichtiges Verdienst von *Horlachers* kenntnisreicher Studie, die zwischen der faszinierenden Dynamik und der manipulierenden Macht des Erzählens sorgsam abwägt. Trotz vieler Redundanzen kann deren Lektüre mit Fug und Recht empfohlen werden!

Burkard Porzelt



*Jakobs, Monika: Neue Wege der Katechese, München (dkv) 2010 [232 S., ISBN 978-3-88207-396-6]*

*Scheidler, Monika / Hofrichter, Claudia / Kiefer, Thomas (Hg.): Interkulturelle Katechese. Herausforderungen und Anregungen für die Praxis, München (dkv) 2010 [270 S., ISBN 978-3-88207-393-5]*

Während auf der einen Seite praktische, nicht selten pragmatische Handreichungen im Bereich Katechese florieren und auf der anderen Seite die wissenschaftliche Religionspädagogik ihr Augenmerk immer noch eher auf den schulischen Religionsunterricht legt, profiliert sich eine zeitweise vergessen geglaubte (Gemeinde-)Katechese bzw. eine Katechetik außerschulischer Lernprozesse im Glauben schrittweise neu. Die beiden hier vorzustellenden Arbeiten leisten dazu einen wertvollen Beitrag.

Monika Jakobs' „Neue Wege“ richten den Blick auf die klassischen gemeindekatechetischen Anlässe. Nach einer „Grundlegung“ (9–57), die Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Katechese heute reflektiert, an die Geschichte der Gemeindekatechese erinnert sowie Schlüsselbegriffe wie Gemeinde, Evangelisierung und Mysterie

erläutert, werden in zwei weiteren Kapiteln Überlegungen zur „SakramentenKatechese mit Kindern und Jugendlichen“ (Erstkommunion, Versöhnungssakrament, Firmung; 58–134) und zu „Perspektiven einer neuen ErwachsenenKatechese“ (ErwachsenenKatechese anlässlich der Kindertaufe, Katechumenat und Erwachsenentaufe, Glaubenskurse; 135–184) vorgestellt. Ein letztes Kapitel (185–220) gibt weitere Hinweise zu Planung, Durchführung und Evaluation von Katechetischen Angeboten in der Gemeinde.

Jakobs' Buch ist kein umfassendes Katechetisches Handbuch, sondern eine engagierte Reflexion auf die Katechetische Praxis, wie sie sich derzeit im deutschsprachigen Raum darstellt. Diese ist vielfältig, was Ausdruck von Unsicherheit und Ziellosigkeit sein kann, mehr noch aber kreativer Reflex auf die differenzierte Situation und die oft ungleichzeitigen Entwicklungen in den Kirche(n) in der Gegenwart. Jakobs bringt nebst einer kritischen Analyse der gegenwärtigen Praxis viele solcher Ansätze und Konzepte („Modelle“) zur Sprache. Mit Ausnahme der kritischen Reflexion einiger Glaubenskurse für Erwachsene (164–181) werden die Praxisansätze (etwa bei Erstkommunion und Firmung) eher kurz angedeutet, ohne einzelne davon zu favorisieren oder sie auf dem Hintergrund der theoretischen „Grundlegung“ tiefergehend miteinander zu vergleichen und zu unterscheiden. Vielfach gelingt es ihr, das allgemeine, da und dort spürbare Unbehagen an einer unhinterfragten Katechetischen Routine ins Wort zu bringen und jeweils einen Perspektivenwechsel anzubieten. Immer wieder spielt sie leidenschaftlich den Blickwinkel der Adressaten ein, die die Kirche (und die für die Katechese Verantwortlichen), vor allem in der SakramentenKatechese, in die Alternative von Laxismus und Rigorismus geführt hat. Im Anschluss an Zulehners Gedanken von der „Ritendiakonie“ (64f.) und durch Erinnerung an das uralte Konzept der Mystagogie (68f.) bricht sie diese Alternative auf und regt an, nicht (nur) von den erforderlichen Voraussetzungen zur bewussten Teilnahme an der Sakramentenfeier aus zu denken, sondern auch der geheimnisvollen Erfahrung gott-menschlicher Begegnung im sakramentalen Akt mehr zuzutrauen. Die Entwicklung konkreter Auswege aus diesen Spannungen wird dem Leser bzw. der Leserin überlassen.

Weiterführend erscheint auch der von ihr skizzierte Begriff von Katechese, der diese nicht als notwendigen Vorlauf zu einem Sakrament der