

# Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven

von  
Carsten Gennerich

## Abstract

*Der Beitrag skizziert bezogen auf eine narrative Religionsdidaktik den bisherigen Forschungsstand und berichtet über neue Studien zur Entwicklung einer autobiographisch akzentuierten Religionspädagogik. Zunächst werden nach einer Einführung in die Fragestellung im zweiten und dritten Abschnitt unterschiedliche narrative Theorieansätze zur Erklärung der Wirksamkeit des Erzählens im Religionsunterricht dargestellt und bisherige Strategien eines texttreuen und subjektorientierten biblischen Erzählens erläutert und empirisch bewertet. Im vierten Abschnitt werden dann bisherige Versuche einer religionspädagogischen Arbeit mit autobiographischen Erzählungen kritisch evaluiert. Die in diesem Abschnitt gewonnenen Kriterien einer autobiographisch akzentuierten narrativen Religionsdidaktik werden schließlich im fünften Abschnitt praxisbezogen in Unterrichtsbeispielen und empirischen Fallstudien umgesetzt. Es lässt sich zeigen, dass die vorgeschlagenen narrativen Ansätze diesen Kriterien entsprechen können. Die Arbeit mit autobiographischen Erzählungen im Religionsunterricht kann als eine vielversprechende didaktische Perspektive gelten.*

## 1. Einleitung

Der Begriff der „narrativen Religionsdidaktik“ bezieht sich im wissenschaftlichen Diskurs sowohl auf das Erzählen der biblischen Tradition als auch auf autobiographisches Erzählen im Religionsunterricht. Beide Aspekte sind im Grunde genommen in jeder gelungenen Praxis zugleich präsent. So erzählt Inger Herrmann in einer Förderschule den Auszug aus Ägypten und ein Schüler mit Migrationshintergrund fasst das Gelernte mit Rückgriff auf eigene Diskriminationserfahrungen zusammen: „Dass der böse Pharao-König auch keine Ausländer leiden kann. Nur weil Moses nicht sein Volk ist: Sogar getötet hat er die Ausländer!“<sup>1</sup>. Aber auch andersherum kann der Ausgangspunkt erzählte Erfahrung sein. Julia wird von ihren Mitschülerinnen gejagt und „verdammte Nutte“ beschimpft. Nach einer Erklärung gefragt antworten diese: „Da gibt’s nichts zu erklären. Auf der Klassenfahrt, fragen Sie die anderen [...] Fast alle Kerle. Die fickt herum [...] Und jetzt auch noch mit Pedro aus der neunten!“<sup>2</sup>. Dann liest und bespricht Herrmann mit ihnen die Geschichte von der Ehebrecherin (Joh 8, 2-11) und die hetzenden Jägerinnen finden zu einer solidarischen Haltung mit Julia, indem sie erkennen, dass auch sie selbst auf der Suche nach Liebe schon „Scheiß gebaut haben“<sup>3</sup>.

Ein solch heilsamer wechselseitiger Auslegungsprozess biblischer und autobiographischer Erfahrungen ist jedoch keine Selbstverständlichkeit. So lässt sich belegen, dass religiöse Erzählungen spätestens in der Adoleszenz als weltfremd erfahren werden.<sup>4</sup> Vor allem aber ist die Arbeit mit autobiographischen Schülererfahrungen religionsdidaktisch nicht befriedigend gelöst. Zu erinnern ist an die unterrichtspraktisch unerfüllt gebliebene Programmatik der hermeneutischen Konzeption, die bereits in den 50er Jahren gefordert hat, dass der Religionsunterricht dem Selbstverstehen dienen solle und dass nicht-biblische Stoffe (das hieße eben auch Selbst-Erzählun-

---

<sup>1</sup> HERRMANN 2000, 22.

<sup>2</sup> Ebd., 46.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> ZIEGLER 2001, 124.

gen) theologisch ergiebig einem Verstehensprozess zugeführt werden könnten.<sup>5</sup> Auch im Kontext des thematisch-problemorientierten Ansatzes wiederholte sich die Schwierigkeit einer sinnvollen theologischen Interpretation nicht explizit religiöser Stoffe, wozu die meisten autobiographischen Erfahrungen zählen.<sup>6</sup> Im Rahmen der symboldidaktischen Konzeption ist der Erfahrungsbezug religiösen Lernens besser eingelöst worden, konnte aber bislang auch noch nicht der Bearbeitung autobiographischer Narrative den Weg bereiten.

Freilich findet sich bereits Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre eine Zuwendung der Religionspädagogik zu lebensgeschichtlichen Erzählungen.<sup>7</sup> Allerdings werden hier lediglich Erfahrungen mit Religion thematisch, ohne dass ergiebige unterrichtliche Inszenierungen erschlossen werden. Auch Friedrich Schweitzer hält daher fest, dass eine befriedigende Situation zur Thematisierung von Selbsterzählungen nicht gegeben ist.<sup>8</sup> Und Christoph Morgenthaler stellt die offene Frage, wie autobiographisches Erzählen im Religionsunterricht für religiöse Lernprozesse fruchtbar gemacht werden kann.<sup>9</sup>

Dieser Forschungsstand ist höchst unbefriedigend. Denn die menschliche Subjektivität ist prinzipiell höchst anschlussfähig für Erzählungen. So weist Morgenthaler darauf hin, dass das Subjekt selbst mit der biblischen Tradition gleichursprünglich narrativ strukturiert ist, d.h. also dass die Frage, wer ich bin, nur durch Erzählen beantwortet werden kann.<sup>10</sup> Und neuere Forschung belegt die Heilsamkeit des Erzählens: Menschen, die ihre belastenden Erfahrungen erzählend strukturieren, verbessern ihr Befinden.<sup>11</sup> SchülerInnen, die entsprechende Aufgaben bearbeiten, haben geringere Fehltagel und bekommen bessere Schulnoten.<sup>12</sup> Geschichten erzeugen in der sozialen Urteilsbildung weniger Vorurteile und fehlerhafte Schlussfolgerungen als statistische Informationen.<sup>13</sup> Und religiöse Geschichten im Speziellen ermöglichen, unsere Erfahrungen umfassender zu verstehen.<sup>14</sup> Im Erzählen könnte daher ein besonderes religionsdidaktisches Potential liegen.

Um dieses zu erkunden, möchte ich im Folgenden bisherige Theorie- und Methodenentwicklungen analysieren, um dann gezielt weiterführende Entwicklungsperspektiven zu entwerfen.

## 2. Theorieperspektiven

Betrachtet man bisherige Theorieentwicklungen, dann sind zumindest die Grundlagen einer narrativen Religionsdidaktik bereits gelegt. Schon im 19. Jh. entwickelte die

---

<sup>5</sup> NOORMANN 2000.

<sup>6</sup> BIEHL 1979.

<sup>7</sup> FISCHER / SCHÖLL 1994; SCHWEITZER 1996; SPIEGEL 1989.

<sup>8</sup> SCHWEITZER 2000.

<sup>9</sup> MORGENTHALER 1999.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> PENNEBAKER 1997; SMYTH 1998. Pennebaker ließ Versuchspersonen mehrfach ca. 15 Minuten über belastende Erlebnisse expressiv schreiben. Er konnte nachweisen, dass der heilsame Effekt durch den Prozess des Konstruierens einer Geschichte zustande kommt.

<sup>12</sup> HORN 2005. Horn wendete Pennebakers Methode des expressiven Schreibens in der 8. Schulklasse an. Die 208 SchülerInnen der Experimentalgruppe zeigten gegenüber den 151 SchülerInnen der Kontrollgruppe bessere Schulnoten direkt nach der Intervention und eine bessere Stimmung, weniger Fehltagel und weniger negative automatische Gedanken (z.B. „ich bin ein Versager“) 6 Monate später.

<sup>13</sup> ZUKIER 1986.

<sup>14</sup> TESKE 2010.

Religionspädagogik erste Erzähltheorien.<sup>15</sup> Drei neuere Theorietraditionen sind in der Gegenwart für die Religionspädagogik leitend:

(1) So kann mit Walter Neidhart die religionspsychologische Rollentheorie von Hjalmar Sundén herangezogen werden.<sup>16</sup> Nach Sundén findet bei der Rezeption biblischer Erzählungen eine Identifikation mit biblischen Figuren statt.<sup>17</sup> Die biblischen Figuren versteht Sundén als Rollenvorlagen. Diese Vorlagen setzen die komplementäre Rolle ‚Gott‘ und einen spezifischen Bezugsrahmen zur Wahrnehmung der Wirklichkeit immer schon mit. Das bedeutet: Die Übernahme biblischer Rollen strukturiert das Erlebnisfeld und eröffnet damit auch neue Sichtweisen des Selbst.<sup>18</sup> Das führt dann in der religionspädagogischen Rezeption durch Neidhart zu einer Ich-Erweiterung und Ich-Stärkung, denn die in den Geschichten vorgeführten Identifizierungsmöglichkeiten können für die ZuhörerInnen als Entwicklungsoptionen konkret werden.

(2) Eine weitere Grundlage bietet die narrative Theorie Paul Ricoeurs, mit der Heinz Streib die *Heilsamkeit* des Erzählens begründet.<sup>19</sup> So liegt nach Ricoeur die besondere Leistungsfähigkeit von Geschichten darin, dass sie zwei Identitätsanforderungen integrieren können:<sup>20</sup> (1) Erstens wird mit jeder ‚Geschichte‘ Kontinuität der Person über die Zeit hinweg hergestellt. (2) Zweitens ermöglicht eine ‚Geschichte‘ zugleich, auch *disparate* Sachverhalte miteinander zu verbinden. Indem schließlich immer neue Narrationen auf das Selbst angewendet werden, können unterschiedliche Erfahrungen anerkannt und zur Sprache gebracht werden. Entscheidend ist, dass bei Ricoeur ein Selbstverstehen demnach erst über Geschichten möglich ist, dabei muss man dann auch auf solche zurückgreifen, die kulturell bereitgestellt werden. Das „*organisierende Thema*“ kulturell vorgegebener Geschichten (also der *plot*) bringt dergestalt ‚Sinn‘ in die Erfahrung. Die Kenntnis vielfältiger Geschichten bietet somit einen Zugang zu einer umfassenderen Wahrnehmung der je eigenen Erfahrungen. Das lässt Streib dafür plädieren, mit Geschichten experimentierend umzugehen und den Bereich des Fiktiven zu einem „Laboratorium für Gedankenexperimente“ zu machen. Dieser experimentierende Umgang könnte dann dafür sorgen, dass autobiographisches Erzählen und biblisches Erzählen in eine produktive Beziehung gebracht werden können.

(3) Der Konzept-Beitrag Christoph Morgenthalers führt in die neuere narrative Psychologie ein.<sup>21</sup> Geschichten sind demnach so etwas wie ‚Behausungen der Menschen‘: Der Mensch lebt in und mit Geschichten. Insbesondere das Selbstverständnis ist narrativ strukturiert: Erst Geschichten ermöglichen, die „*Komplexität* von Identitätsvorstellungen“ darzustellen.<sup>22</sup> Der Mensch ist daher Autor der Geschichte seines Selbst. Jedoch weist Morgenthaler darauf hin, dass Geschichten des Selbst nicht beliebig frei erzählt werden können, denn Konventionen der Selbstdarstellung und des Unerzählbaren können die Selbst-Narrative dominieren. Deshalb

---

<sup>15</sup> OTTO / BALTZ 1986.

<sup>16</sup> NEIDHART 1975.

<sup>17</sup> SUNDÉN 1966.

<sup>18</sup> Auch gegenwärtige Theorien der narrativen Psychologie kommen nach BELZEN, 1996, dem Ansatz Sundéns sehr nahe, betonen jedoch stärker die Identifikation mit dem Plot bzw. dem Ereignisablauf der Geschichte. Die Generierung neuer Sichtweisen und Selbstinterpretationen ist neueren wie älteren narrativen Theoriekonzeptionen jedoch gemeinsam.

<sup>19</sup> STREIB 1994.

<sup>20</sup> RICOEUR 1981, 191; DERS. 1991.

<sup>21</sup> MORGENTHALER 1999.

<sup>22</sup> Ebd., 94.

könnte gerade im Religionsunterricht ein Raum bereit gestellt werden, in dem mit Geschichten bekannt gemacht wird, in denen auch emotional belastende Erfahrungen eine ‚Behausung‘ finden können. Denn nicht alle Geschichten, die Menschen über sich erzählen, geben ihnen Spielräume des Lebens.

Insgesamt beschreiben alle diese Theorieentwürfe den Zusammenhang von Narrativ und Identität und erklären die Wirksamkeit von kulturell überlieferter religiöser Erzählungen im Kontext der Identitätsentwicklung. Offen ist jedoch noch die Frage der religionsdidaktischen Umsetzung der Theorien im Unterricht.

### 3. Zur praktischen Verwirklichung

Religionsdidaktisch überzeugend umgesetzt wurde das Thema des Erzählens bisher durch verschiedene Erzählstrategien. Diese versuchen auf unterschiedliche Weise, biblische Erzählungen mit den Erfahrungen der SchülerInnen in Beziehung zu bringen.

#### 3.1 Texttreue Erzählstrategien

Der wichtigste Vertreter eines texttreuen Nacherzählens biblischer Geschichten ist Dietrich Steinwede.<sup>23</sup> Nach Steinwede zeigen Kinder eine intensive Auseinandersetzung mit erzählten biblischen Geschichten und haben ein Recht darauf, sich dabei wirklich mit der christlichen Überlieferung auseinanderzusetzen und nicht mit einer beliebigen Paraphrase.<sup>24</sup> Texttreue bedeutet für ihn dabei „in Übereinstimmung mit der sprachlichen Fügung des Textes an Schwerpunkten dieses Textes erzählen“<sup>25</sup>. Auch hält Steinwede eine Distanz zur Alltagssprache, damit die Andersartigkeit der biblischen Erzählung gegenüber unserer Lebenswirklichkeit zum Ausdruck kommt.<sup>26</sup>

Freilich möchte auch Steinwede mit seinem Erzählstil Einfluss nehmen auf die Identitätskonstruktion der Kinder. Er verfolgt daher zwei Strategien: (1) Er beachtet die Sprachfähigkeit der SchülerInnen. Sprachliche Gestaltungsregeln sollen die Verständlichkeit und die Intensität der Erzählung steigern (z.B. Bevorzugung von Verben gegenüber Substantiven, Vermeidung von Nebensätzen). (2) Zweitens soll die Erzählung „ein Kommentar zum Leben“<sup>27</sup> sein. Sein wichtigstes Mittel dafür sind Hinführungserzählungen.<sup>28</sup> Zum Beispiel: „Neulich waren wir eingeladen. Plötzlich wurde meine Mutter krank. Wir konnten nicht kommen. Aber vor vier Wochen, da hatten meine Eltern auch eine Einladung. Sie hatten zugesagt. Aber dann hatten sie einfach keine Lust mehr. Da haben sie einfach eine Ausrede erfunden.“ – Und dann beginnt Steinwede mit der Gleichniserzählung vom Gastmahl (Lk 14), in der auch von Gästen berichtet wird, die die Einladung des Gastgebers ablehnen.<sup>29</sup> Erfahrungselemente aus der Alltagswelt des Kindes dienen hier als Brücke zum biblischen Text. Steinwede sieht diese Situationsskizzen als Grundlage dafür, dass sich Bibel und Welt *gegenseitig* auslegen können auf der Basis einer gemeinsamen Grundsituation. Von gedeuteten Lebenssituationen her solle so das theologische Verständnis des Textes erzählerisch vorbereitet werden.

---

<sup>23</sup> STEINWEDE 1975, 1981a, 1983.

<sup>24</sup> STEINWEDE 1983, 60.

<sup>25</sup> STEINWEDE 1975, 16.

<sup>26</sup> STEINWEDE 1983, 59.

<sup>27</sup> STEINWEDE 1975, 12.

<sup>28</sup> STEINWEDE 1976, 1981b.

<sup>29</sup> Ebd., 11.

Als ein zweiter texttreuer Erzähler kann Ingo Baldermann gelten,<sup>30</sup> der auch mit Steinwede zusammengearbeitet hat. Sein Akzent liegt jedoch weniger auf der Idee einer Vorerzählung, sondern auf einer Auswahl und Präsentation von biblischen Texten, die es ermöglichen, dass Kinder sich mit ihren Erfahrungen von Leid und Freude darin ausdrücken können. Die Dynamik des Baldermannschen Ansatzes beruht also weniger auf einer dezidiert neu entwickelten Methodik, sondern auf einer starken Fokussierung auf Expressivität. Kinder sollen unmittelbar Zugang zu biblischen Geschichten finden können und nicht erst Kontextwissen lernen müssen, um Geschichten verstehen zu können.<sup>31</sup> Das bedeutet in der Folge, dass die expressive Ebene an Bedeutung gewinnt. Die Geschichte zeigt dann ihre Wahrheit, wenn die Kinder sich in den Worten der Heiligen Schrift in ihren eigenen Erfahrungen angesprochen finden. Methodisch entstehen dann z.B. auch Geschichten, indem schrittweise mögliche Erfahrungsgehalte von Psalmen assoziiert werden, so dass gleichsam eine Geschichte durch Assoziation am Erzählstrang des Psalms entlang durch die Schüler selbst parallel zu den biblischen Worten mitkonstruiert wird.<sup>32</sup> Die Kinder rücken hier ansatzweise als erzählende Subjekte in den Fokus.

### 3.2 Subjektorientierte Erzählstrategien

Als subjektorientierte Erzählstrategien lassen sich solche zusammenfassen, die zugunsten einer Subjektorientierung die Texttreue dispensieren. Der Ansatz von Walter Neidhart verfolgt eine solche Linie.<sup>33</sup> In Konkretisierung seines in Abschnitt 2 bereits skizzierten Theorieansatzes geht es ihm darum, dass die ZuhörerInnen die Rolle von Menschen übernehmen können, die den Ruf Gottes gehört haben.<sup>34</sup> Auch Gott trete den Menschen in unterschiedlichen Rollen gegenüber, so dass den ZuhörerInnen beim Erzählen sehr unterschiedliche Rollenangebote gemacht werden können, die sie in spielerischer Identifikation erproben sollen. Zum Beispiel lernen sie dabei religiöse Gefühle und Reaktionsweisen kennen, die für das religiöse Leben bedeutsam sind (Ehrfurcht, Vertrauen in den unsichtbaren Gott). Um die biblische Geschichte nun stärker in den Kontext der SchülerInnen hinein erzählen zu können, beansprucht er eine analoge Position mit den biblischen Autoren, die das Wort Gottes je für ihren Kontext ausgelegt haben. Deshalb sei die Meinung des biblischen Autors heute eher nebensächlich.<sup>35</sup> Zentral seien vielmehr das Glaubensverständnis der heutigen ErzählerInnen und die Wahrnehmung ihrer ZuhörerInnen. Mit dem Ziel, dass ErzählerInnen wie ZuhörerInnen neue religiöse Rollen erproben können, fordert Neidhart, anschauliche Einzelheiten zu ergänzen. Damit wird ein phantasiemäßiges Nacherleben wahrscheinlicher. Es geht dann im Erzählen um das Versprachlichen des Erlebens und der Gefühle der in der Geschichte beteiligten Personen in einer solchen Weise, dass die ZuhörerInnen sich auf der Grundlage ihres Erlebens mit den Figuren der Geschichte identifizieren können. Allerdings macht Neidhart die Ausnahme, dass Gottes und Jesu Handeln nicht durch untergeschobene Motive erklärt werden. Hier

<sup>30</sup> BALDERMANN 1989, 1991.

<sup>31</sup> BALDERMANN 1991.

<sup>32</sup> BALDERMANN 1999, 29-32, ließ z.B. das Psalmwort „Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß“ (Ps 31,13) an die Tafel schreiben. Lebensgeschichtliche Erfahrungen werden daraufhin von GrundschülerInnen formuliert: z.B. „wenn man also in der Schule nicht gut ist“ oder „wenn man denkt, ich bin zu nichts nütze“. Es folgen schrittweise weitere Psalmworte (Ps 22,18; 31,8) als Impulse zum Assoziieren im Schema von Problem und Lösung. Abschließend wird dann nach einer Überschrift für die ‚Geschichte‘ gefragt. Antworten wie „eine peinliche Situation“ belegen das Verständnis der SchülerInnen.

<sup>33</sup> NEIDHART 1975.

<sup>34</sup> Ebd., 26.

<sup>35</sup> Ebd., 31

gilt für ihn das Bilderverbot.<sup>36</sup> Neue Varianten des Ansatzes von Neidhart bleiben in seinen Bahnen. Hanna Stäudel etwa zielt bei ihrer Methode eines phantasiebasierten Erzählens darauf, einzelne Kinder in ihrer psychischen Entwicklung zu fördern und bringt so ein kerygmatisches Anliegen mit einem therapeutischen zusammen.<sup>37</sup>

Schließlich lassen sich Ansätze einer narrativen Theologie als weitere Variante benennen. Grundlegend wies Harald Weinrich darauf hin, dass das Christentum ursprünglich eine Erzählgemeinschaft gewesen sei, in der Ursprungserfahrungen jeweils in neuen Kontexten weitererzählt wurden.<sup>38</sup> So ließe sich der Kindermord von Bethlehem im Kontext des Holocaust und des Vietnamkriegs weitererzählen. Johann Baptist Metz argumentierte in praktischer Intention, dass erst das Erzählen ermögliche, Erfahrungen des Leidens zur Sprache zu bringen.<sup>39</sup> Ein Weitererzählen im eigenen Kontext sei daher notwendig, damit die Leidenden eine Stimme haben. In Anwendung auf den religionspädagogischen Kontext nimmt Dietmar Pohlmann diese Überlegungen auf und zielt darauf, Erfahrungen des Glaubens in heutigen Alltagserfahrungen zu erzählen, zum Beispiel in Berichten darüber wie die Erfahrung unbedingter Akzeptanz einen Menschen grundlegend verwandeln kann.<sup>40</sup> Und Klaus Petzold schlägt als Übung in der Lehrfortbildung vor, „Christusgeschichten“ erzählend neu zu erfinden.<sup>41</sup> Ein wichtiges Kriterium sei dabei, dass die Neuerzählungen nicht moralisierend reduziert werden, sondern den Zuspruch bedingungslosen Geliebtseins zur Darstellung bringen. Didaktisch könnten in der Linie narrativer Theologie durchaus autobiographische Erzählungen von SchülerInnen eine tragende Rolle bekommen. Eine entsprechende Praxis hatte sich jedoch damals nicht entwickelt.

Insgesamt versuchen alle Strategien eine Brücke zur Subjektivität der SchülerInnen zu schlagen. Allerdings treten die SchülerInnen dabei selbst kaum als Erzähler auf. Autobiographischen Erzählungen wird wenig Raum gegeben.

### 3.3 Empirische Einsichten

Eine offene Frage ist zudem auch die Rezeption der Erzählungen durch die ZuhörerInnen. Es lässt sich zwar empirisch belegen, dass Kinder nach der Methode von Steinwede und Neidhart erzählte Geschichten verstehen und auch spannend finden.<sup>42</sup> Unklar bleibt jedoch, ob sich die Kinder die Geschichte so aneignen, dass sie ihre autobiographischen Erfahrungen strukturieren. Nach Berntsen und Larsen ist eine solche persönlich-aneignende Geschichten-Rezeption, bei der eigene biographische Erinnerungen und Selbstreflexion aktiviert werden, der unwahrscheinlichere Fall (33%).<sup>43</sup> Dies gilt besonders für Männer und Kinder. Vor diesem Hintergrund lassen sich dann auch Fälle erklären, die in der Jugendzeit abfällig über biblische Geschichten aus der Grundschulzeit berichten.

„Ich fand den Religionsunterricht in der Grundschule noch witzig. Altes Testament, Gott lässt wieder den Rauch rein, Schlachten und Geschichten, das war interessant. Dann kam Jesus, und plötzlich war alles wie im Blumen-Sonne-Lutscherland. Keine

---

<sup>36</sup> Ebd., 43-45.

<sup>37</sup> STÄUDEL 2001.

<sup>38</sup> WEINRICH 1973.

<sup>39</sup> METZ 1973.

<sup>40</sup> POHLMANN 1977.

<sup>41</sup> PETZOLD 1977.

<sup>42</sup> MELCHER 2008.

<sup>43</sup> BERNTSEN / LARSEN 1996.

Gewalt, Nächstenliebe, wenn dir einer die Jacke klaut, gib ihm die Hose auch noch – Ja, ja, ganz Klasse. (Sven, 17 J.).<sup>44</sup>

Weder im Rückblick noch in der gegenwärtigen Erfahrung eröffnet sich dem zitierten Schüler eine persönliche Reflexionsperspektive. Weitere Studien helfen zu präzisieren:

So ist eine persönliche Identifikation von der Ähnlichkeitswahrnehmung zum Hauptakteur abhängig.<sup>45</sup> Ebenso hängt die Erfahrung von Relevanz einer Geschichte davon ab, dass das Geschichtenthema und das Geschichtensetting vertraut sind.<sup>46</sup> Fremde und unvertraute Settings und Themen führen zu einer geringeren Elaboration, schlechterer Erinnerung, einem geringeren Verständnis und stärkeren Verzerrungen bei der Deutung der Geschichte. Immerhin erhöhen Aufforderungen zur persönlichen Reflexion die Involviertheit im Vergleich zu Analyseaufgaben, die dies nicht verlangen.<sup>47</sup> Es verwundert daher nicht, dass in der Religionspädagogik über das Erzählen hinaus größere Anstrengungen zur Vermittlung biblischer und gegenwärtiger Kontexte unternommen werden müssen, damit biblische Geschichten intensiver reflektiert werden.

So zeigen kindertheologische Experimente zu biblischen Geschichten, dass Kinder sich diese im Kontext unterstützender Gespräche persönlich aneignen können.<sup>48</sup> Grundlegende Verständnisvoraussetzungen für Geschichten sind bei Grundschulkindern vorhanden. Bereits 6jährige können die Moral einer Geschichte identifizieren, wenn sie spezifisch danach gefragt werden.<sup>49</sup> Allerdings wird das Thema der Selbstreflexion erst im Jugendalter intensiv thematisch.<sup>50</sup> Und in Bezug auf komplexe biographische Geschichten können erst 14jährige (75%) das Hauptthema selbständig richtig bestimmen. Zudem bildet sich erst im selben Alter ein kulturelles Biographiekonzept aus, vor dessen Hintergrund normative Lebensereignisse oder ihr Fehlen in die Interpretation einbezogen werden können.<sup>51</sup>

Das zeigt: Im Jugendalter stellt sich das Problem der Brücke zur Subjektivität der SchülerInnen noch einmal neu. Jetzt ist ein selbstreflexiver Zugang zum Erzählen auf einer neuen Ebene möglich. Und dann stellt sich verschärft die eingangs formulierte Frage, wie Erzählen im Religionsunterricht stärker autobiographisch akzentuiert werden kann.

#### 4. Entwicklungsperspektiven

Es ergibt sich: Die bisherigen Erzählansätze der Religionspädagogik haben keine Möglichkeit, den autobiographisch erzählenden SchülerInnen eine starke Rolle zu geben. Spätestens in der Jugendzeit ist dies jedoch naheliegend, weil dann die eigenen Erfahrungen in einem biographischen Kontext reinterpreted werden. Es sollen daher im nächsten Schritt Versuche analysiert werden, autobiographische Erzählungen für den Religionsunterricht nutzbar zu machen. Als einen ersten Versuch stelle ich den Ansatz von Porzelt vor, der uns vor Augen führen wird, welche Probleme zu

---

<sup>44</sup> ZIEGLER 2001, 124.

<sup>45</sup> GREEN 2004.

<sup>46</sup> LARSEN / LÁSZLÓ 1990; LIPSON 1983; MORRA / LAZZARINI 2002; STEFFENSEN ET AL. 1979.

<sup>47</sup> EVA-WOOD 2004.

<sup>48</sup> HOEGEN-ROHLS 2005; ROOSE 2005.

<sup>49</sup> JOHNSON / GOLDSTEIN 1987.

<sup>50</sup> HARTER 1990.

<sup>51</sup> HABERMAS / BLUCK 2000.

lösen sind, wenn autobiographisches Erzählen religionsdidaktisch fruchtbar gemacht werden soll.

#### 4.1 Intensiverfahrenungen

Burkard Porzelt stellte in seiner Dissertation die Frage, inwieweit jugendliche Intensiverfahrenungen Gegenstand des Religionsunterrichts werden können.<sup>52</sup> In einem notwendigen ersten Schritt erkundet er, was Intensiverfahrenungen Jugendlicher überhaupt sind. Erst dann sind Überlegungen möglich, wie diese in Unterrichtssinszenierungen Eingang halten können. In seiner Studie fragte er Jugendliche zweier katholischer Jugendgruppen in Erzählrunden nach einem Erlebnis, das ihnen persönlich wirklich wichtig war. Mit einem qualitativen Verfahren arbeitete er dann Schlüssel-sätze heraus, die Intensiverfahrenungen auf den Punkt bringen, z.B.:

„d's war einfach gemütlich da so rumzusitz'n, da hat keiner gelacht, wenn d'was blö-des erzählt hast“;

oder:

„du stehst wirklich am Bett und hältst ihm die Hand noch und m' deine Mutter steht nebendran, und er schläft dir praktisch vor dein'n Augen ein, und, du weißt es is' vorbei“.

Den religionspädagogischen Ertrag beurteilt Porzelt dann jedoch sehr nüchtern: (1) Die Intensiverfahrenungen sind *disparat*. Es ist daher nicht möglich, die Erzählungen unter einem einheitlichen Unterrichtsthema zusammenzufassen. Zweitens (2) artikulieren sich die Jugendlichen in einer ihnen eigenen Sprache, die ReligionspädagogInnen zunächst *fremd* ist. Drittens (3) finden sich in den Erzählungen *keine explizit religiösen Deutungen*. Und (4) haben die Intensiverfahrenungen einen sehr *privaten Charakter*. Ihre unterrichtliche Thematisierung stößt daher an Grenzen, weil die Privatsphäre der SchülerInnen verletzt werden könne. Deshalb hält Porzelt es nicht für statthaft, authentische private Erfahrungen intentional in den Diskurs des Klassenraumes zu bringen. Es gehe daher religionspädagogisch darum, eigene Relevanzverfahren reflektieren zu können, *ohne* sie im Klassenraum veröffentlichen zu müssen. Möglich sei dies z.B. dadurch, dass biographische Zeugnisse fremder Personen als Medium genutzt werden. In denen können sich die Jugendlichen mit ihren Erfahrungen wiederfinden. Nach Porzelt fehlt hierfür freilich gegenwärtig noch geeignetes Unterrichtsmaterial. Wie sich Gegenwartserfahrungen im Unterricht repräsentieren lassen, ist für ihn daher eine didaktisch ungeklärte Frage. Prinzipiell jedoch plädiert Porzelt für eine „respektierende Konfrontation“. Bei der werden die gegenwärtigen Erfahrungen Dritter mit Deutungsperspektiven der Tradition so miteinander in Beziehung gesetzt, dass die heutigen Erfahrungen dabei nicht abgewertet werden und dennoch ihre Selbstverständlichkeit fraglich werden kann. Dadurch können sich neue Impulse für die SchülerInnen ergeben.

Es lässt sich festhalten: Die von Porzelt erkundeten mündlich erzählten Intensiverfahrenungen sind einer unterrichtlichen Inszenierung nur schwer zugänglich. Die Probleme der Disparatheit, Privatheit, Fremdheit und fehlenden expliziten Religion bedürfen der Lösung.

---

<sup>52</sup> PORZELT 1999.

## 4.2 Schlüsselerfahrungen

Friedrich Schweitzer und Peter Biehl haben „Schlüsselerfahrungen“ Jugendlicher reflektiert, die eigens für das Jahrbuch für Religionspädagogik gesammelt wurden.<sup>53</sup> Als verständlich verfasste autobiographische Erzählungen sind diese Schlüsselerfahrungen leichter zugänglich als die bei Porzelt mündlich erzählten Erfahrungen.<sup>54</sup> Auch der Grad der Privatheit scheint bei den berichteten Schlüsselerfahrungen kein unüberwindliches Problem zu sein. Die Erfahrungen wurden – anders als bei Porzelt – im schulischen Kontext schriftlich erzählt. Sowohl Biehl wie Schweitzer sehen in ihnen legitime Produkte eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Es verbleiben freilich zwei der von Porzelt aufgeworfenen Probleme: (1) Auch die Schlüsselerfahrungen sind disparat. (2) Zur damit verbundenen Frage der unterrichtlichen Inszenierung dringen auch Schweitzer und Biehl nicht vor, da für beide die in den Schlüsselerfahrungen fehlende explizite Religion die zentrale Problemstellung darstellt.

Friedrich Schweitzer argumentiert, dass Schlüsselerfahrungen unter dem Thema der Lebensbewältigung im Religionsunterricht aufgenommen werden könnten.<sup>55</sup> Allerdings könne der Religionsunterricht nicht in Biographieförderung aufgehen. Es bedürfe daher eines theologischen Reflexionszuganges zu den Schlüsselerfahrungen. Ein solcher stünde jedoch praktisch nicht zur Verfügung, weil seitens der Systematischen Theologie kaum religionsdidaktisch nutzbare Interpretationen theologischer Kategorien zur Verfügung gestellt würden und die Religionspädagogik selbst solche Interpretationen noch nicht hinreichend entwickelt habe.<sup>56</sup>

Biehl (2000) auf der anderen Seite findet eine Möglichkeit, indem er darauf hinweist, dass manche Schlüsselerfahrungen stark regressiv bzw. stark progressiv sind, so dass diese Erfahrungen mit Hilfe einer symboldidaktischen Arbeit balanciert werden könnten. Damit sind die Schlüsselerfahrungen eher diagnostisch relevant, denn sie geben Auskunft über Einseitigkeiten im Erzählmuster der Jugendlichen. Symbole könnten dann solche persönlichkeitsbedingten Einseitigkeiten korrigieren. Vorschläge zur direkten Aufnahme der Schlüsselerfahrungen macht er nicht. Die Arbeit mit Schlüsselerfahrungen ist insoweit immer noch ein offenes religionsdidaktisches Gelände.

## 4.3 Rekonstruktion lebensgeschichtlicher Erzählungen

Christoph Morgenthaler plädiert für einen autobiographisch akzentuierten Religionsunterricht.<sup>57</sup> Da der aber didaktisch völliges Neuland sei, könne er auch kein Beispiel durchbuchstabieren. Aber er eröffnet zumindest mögliche Perspektiven auf der Basis der narrativen Familientherapie von White und Epston.<sup>58</sup> In diesem Therapieansatz sind zwei Strategien zentral: Zum einen werden Probleme externalisiert, indem etwa eine Depression nicht mehr als psychisches Defizit des Subjekts konstruiert wird. Vielmehr wird Depression als ein ‚Akteur‘ in einer Geschichte verobjektiviert: Das ‚Problem‘ ist dann eine Art ‚listiger Gegenspieler‘ des Klienten und seiner Familie.

<sup>53</sup> SCHWEITZER 2000; BIEHL 2000.

<sup>54</sup> Zum Beispiel Linda, 16 Jahre, in ANNA, LINDA UND WEITERE 2000, 176: „[...] Ich war in der zehnten Klasse, also fünfzehn Jahre alt, als ein Klassenkamarad von mir tödlich mit seinem Roller verunglückt ist. [...] Seitdem versuche ich, das Leben viel mehr zu genießen, da es einfach so kurz ist. Ich habe aber auch irgendwie oft das Gefühl, dass ich etwas verpasse und am Ende meines Lebens nicht genug ‚gelebt‘ habe [...]“.

<sup>55</sup> SCHWEITZER 2000

<sup>56</sup> Vgl. jetzt jedoch GENNERICH 2010.

<sup>57</sup> MORGENTHALER 1999.

<sup>58</sup> WHITE / EPSTON 1998.

Dadurch wird zwischen dem ‚Problem‘ und dem Klienten unterschieden und gemeinsame Überlegungen zur Kontrolle der Depression kommen in den Blick. Zum anderen fragen White und Epston nach einmaligen Ereignisfolgen, d.h. nach Dingen, die angesichts des Problems eigentlich nicht erwartbar sind. Bereiche des Lebens, die nicht beeinträchtigt sind, werden dadurch gewürdigt. Damit können sie zum Ausgangspunkt einer neuen Geschichte werden.

Angewendet auf den Religionsunterricht sieht Morgenthaler nun die Möglichkeit, dass „Lebensgeschichten“ im Unterricht als Entwürfe (a) sichtbar, (b) probeweise dekonstruiert und (c) auf einmalige Ereignisfolgen hin abgeklopft werden. Damit werden die SchülerInnen zu variantenreichen und möglichkeitsoffenen ErzählerInnen ihrer Lebensgeschichte. Und es könne gefragt werden, wie Andere im Unterricht ihre Geschichte erzählen und was dabei in Blick kommt und was ausgespart bleibt. Schließlich könne auch gefragt werden, wie die eigene Erzählung etwa durch ‚Robin Hood‘, ‚Batman‘ oder eben auch durch religiöse Figuren erzählt werden würde. Ebenso sind Korrelationen zwischen biblischen Geschichten und autobiographischen Erzählungen derart denkbar, dass biblische Geschichten dabei Impulse bereitstellen können, die eigene Geschichte in einem neuen Rahmen zu sehen. Morgenthaler zielt damit auf einen individualisierten Unterricht, der SchülerInnen in die Lage versetzt, ihre Geschichte befreit von gesellschaftlich dominierenden Erzählmustern neu erzählen können. Das Erzählen der SchülerInnen löse damit zugleich die Vertrauensproblematik in Schulklassen. Denn Erzählen erzeugt gruppenspezifisch Vertrauen. Das von Porzelt aufgeworfene Problem der Privatheit wird demnach also nicht vermieden, sondern gezielt ermöglicht, indem mit den Erzählungen in einer positiven und Spielräume eröffnenden Weise umgegangen wird. Als öffentlich im Klassenraum erzählte Geschichten dürften diese darüber hinaus auch durchaus verständlich sein. Schließlich kann ein möglicher Arbeitsauftrag wie der, die Geschichte in der Perspektive einer religiösen Figur zu erzählen, die religiöse Dimension eröffnen, ohne dass die autobiographische Geschichte selbst religiös sein muss. Und zugleich kann ein solcher Arbeitsauftrag ein einheitliches Unterrichtsthema bei aller Disparität der individuellen Erzählungen bieten. Der Vorschlag Morgenthalers könnte demnach also durchaus gangbar sein.

## 5. Eigene Ansätze

### 5.1 Interaktionsspiele mit theologischer Reflexionsperspektive

Meine Frage lautet mithin im nächsten Schritt: Wie können die Überlegungen Morgenthalers in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden? Das möchte ich an einem Beispiel konkret aufzeigen: Mit den „*Interaktionsspielen*“ von Klaus Vopel können erprobte Materialien einer erfahrungsorientierten pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Grundlage genutzt und religionspädagogisch erweitert werden. Was spricht für sie? (1) Die Übungen sind thematisch geordnet (z.B. „Werte“, „Arbeit und Freizeit“, „Körper“, „Identität“, „Ablösung aus der Kindheitsfamilie“ usw.) Die thematische Fokussierung der Übungen sichert damit die Einheitlichkeit eines Unterrichtsthemas. (2) Der Grad an Nähe und Distanz ist in diesen „*Interaktionsspielen*“ unterschiedlich, so dass die Privatheit in Angemessenheit zur Klassensituation variiert werden kann. (3) Die religiöse Dimension kann häufig leicht ins Spiel gebracht werden.

Das sieht dann z.B. in der Übung „Aufregung in der Familie“<sup>59</sup>, die den Entwicklungsspielraum von Jugendlichen vergrößern soll, folgendermaßen aus:

Die Teilnehmer ab 14 Jahren sollen sich eine Geschichte ausdenken, in der ein Jugendlicher seine Eltern in Aufregung versetzt. Es soll dann eine Geschichte darüber geschrieben werden, was der Junge oder das Mädchen tut, wie die Eltern reagieren und wie die Geschichte ausgeht. Dann werden in der Gruppe jeweils zwei der vorher eingesammelten Geschichten vorgelesen. Die Gruppenmitglieder haben dann die Aufgabe, die Geschichten zu vergleichen und ihre Assoziationen zu äußern. Anschließend soll mit Begründung geschätzt werden, wer der Autor ist. In der abschließenden Reflexion rückt dann das autobiographische Erzählen durch Fragen in den Mittelpunkt: Wie Sorge ich in meiner Familie für Aufregung? Was sagt die Geschichte über mich selbst? Pass ich mich meiner Familie an oder stelle ich ihre Grenzen gelegentlich in Frage? Etc.

Soweit die Vorgabe. In einer religionspädagogischen Erweiterung könnten nun die selbst verfassten Geschichten etwa mit der ‚Geschichte‘ vom Verlorenen Sohn verglichen werden. Die SchülerInnen könnten dann das Verhalten der Kinder und Eltern mit denen der Gleichnisfamilie vergleichen. Oder sie könnten – die Idee Morgenthalers aufgreifend – ihre Geschichte in der Perspektive der Erfahrungen des Verlorenen Sohnes neu schreiben oder verändern. Dadurch kann die grundsätzlich gegebene Möglichkeit zur Offenheit des Erzählens nochmals erweitert werden. Denn es kann nun explizit religiös gefragt werden: Wenn Gott wäre wie der Vater oder die Mutter in den selbstverfassten Geschichten: Was würde das bedeuten? Was ergäbe sich aus einem solchen Gottesbild? Und was ergäbe sich daraus, wenn Gott tatsächlich so ist, wie im Gleichnis vom Verlorenen Sohn beschrieben? Es kann auch gefragt werden, ob die eigene ‚erfundene‘ Geschichte etwas mit dem eigenen Gottesbild zu tun hat. Oder stärker narrativ erweiternd: Wenn die eigenen Eltern sich wie der Vater im Gleichnis verhalten würden, wie könnte sich der damit mögliche Freiheitsgewinn in einer Neuerzählung spiegeln?

So wie hier erörtert, können also biographisch orientierte Übungen mit biblischen Geschichten korreliert werden. Die Unterrichtseinheiten lassen sich thematisch fokussieren. Und die Reflexion der fiktiven und autobiographischen Erzählungen der SchülerInnen ist pädagogisch wie theologisch handhabbar. Den Kriterien Porzelts kann also durchaus entsprochen werden. Die eigentliche Herausforderung dürfte darin liegen, den Mehrwert der religiösen Perspektive greifbar werden zu lassen. So ist nicht unbedingt damit zu rechnen, dass Jugendliche, wenn sie ihre Geschichte unter Berücksichtigung der akzeptierenden Perspektive Gottes ‚neuschreiben‘, Formulierungsveränderungen zustande bringen, die einer befreienden Erfahrung des Evangeliums entsprechen. Erweiternde Erzähl- und Formulierungsideen der LehrerInnen werden hier im Feedbackgespräch gefragt sein.

### *5.2 Theologische Reflexion „erinnerter Botschaften“*

Möchte man im Vergleich zum vorhergehenden Vorschlag noch offener autobiographische Schülererfahrungen im Unterricht thematisieren, dann müssen wiederum die von Porzelt benannten Herausforderungen in den Blick genommen werden. Die im Folgenden vorgestellte Option geht vom Gedanken aus, dass die religiöse Tradition dann leichter in die autobiographische Selbstreflexion eingespielt werden könnte, wenn sich diese Reflexion schon auf der Ebene vorgegebener ‚Traditionen‘ befindet.

---

<sup>59</sup> VOPEL 1999, Bd. 3, 21-22.

Könnte mit dieser Strategie die Schwierigkeit fehlender expliziter Religion, wie sie für die Frage nach ‚Intensiverfahrungen‘ und ‚Schüsselerfahrungen‘ diagnostiziert wurde, gelöst werden? Um dieser Frage nachzugehen, müssen wir zunächst einen Weg finden, wie nach relevanten autobiographischen Erfahrungen so gefragt werden kann, dass ‚Tradition‘ bereits eine Rolle spielt. Genau das ist mit der Frage nach „erinnerten Botschaften“ möglich. Im Folgenden seien daher dieses Konzept und eine darauf aufbauende Schüleraufgabe näher vorgestellt.

Individuell erinnerte, erinnerbare bzw. denkwürdige Botschaften („memorable messages“) wurden in der empirischen Kommunikationswissenschaft von Mark L. Knapp und Kolleginnen als Forschungsgegenstand etabliert.<sup>60</sup> Die AutorInnen benennen zwei, das Konzept definierende Merkmale: (1) Die Botschaft wird über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Situationen erinnert. (2) Ihr wird ein bedeutsamer Einfluss im eigenen Leben zugeschrieben. Die empirischen Befunde zeigen nun, dass man erinnerbare Botschaften meist im Jugendalter von Personen erhält, die älter sind und einen hohen Status haben. Die Botschaften sind i.d.R. kurze, einfache, häufig narrativ strukturierte mündliche Weisungen, die Verhaltensregeln für die Lösung persönlicher Probleme anbieten. Thematisch umfassen sie in der Studie von Knapp und Kolleginnen die Bereiche „sich selbst lieben und respektieren“ (51%), „Beziehung“ (23%), „Erziehung und Arbeit“ (13%), „Gott und Religion“ (3%) und „Tugenden“ (8%). Zum Beispiel kann es sich um Sprichwörter handeln, die als kollektiv bewährte und familiär tradierte Richtlinien verstanden werden und individuell angeeignet werden. Zugleich haben die Botschaften inhaltlich darin einen gemeinsamen Nenner, dass sie verhaltensbezogen sind und explizit oder implizit Standards formulieren. Nach Smith und Butler Ellis sind Memorable Messages daher Anleitungen zur Selbstbewertung.<sup>61</sup>

Es zeigt sich damit zweierlei: (1) Bei den erinnerten Sprichwörtern oder sprichwortähnlichen Botschaften handelt es sich um Sätze, die individuell angeeignet und lebensweltlich angewendet werden. Die erzählten Erfahrungen sind daher zumindest von der Struktur her mit der religiösen Tradition vergleichbar, für die derselbe Anwendungscharakter gilt. (2) Die erinnerten Erfahrungen zeigen als Standards der Selbstbewertung eine erstaunliche Einheitlichkeit. Trotz ihrer Individualität sind die erzählten Erfahrungen also keineswegs disparat. Lässt sich nun also auch praktikabel die religiöse Tradition für eine Perspektivenerweiterung ins Spiel bringen? Genau das ist bezogen auf die zitierten Befunde möglich, wenn man den theologischen Topos der ‚Sünde‘ auf die Frage der Selbstbewertung bezieht. Die individuellen Deutungsmuster könnten dann erhellend mit der theologischen Reflexion der Frage der Selbstbewertung in Beziehung gebracht werden.<sup>62</sup>

Um diese Vorüberlegungen praktisch zu erproben, habe ich in einer Studie mit BerufsschülerInnen das Konzept der Memorable Messages als religionspädagogische Hausaufgabe exploriert.<sup>63</sup> Die SchülerInnen sollten der Konzeptdefinition entspre-

---

<sup>60</sup> KNAPP ET AL. 1981.

<sup>61</sup> SMITH / BUTLER ELLIS 2001.

<sup>62</sup> Siehe zur Aufbereitung des Topos der Sünde für die Frage der Selbstbewertung GENNERICH 2010, 66-129.

<sup>63</sup> GENNERICH 2004a. Der Text der Aufgabe lautete: „Ziel: Die Bedeutung von erinnerbaren Botschaften oder Sprichwörtern entdecken. Reflektieren Sie einen Satz / eine Botschaft, die Ihnen selbst einmal gesagt wurde und die Sie in wichtigen Situationen wiedererinnert haben. Vorgehen: 1) Schreiben Sie den Satz / die Sätze auf. 2) Schreiben Sie Stichpunkte zu Ihren Erfahrungen auf. 3) Kurze Reflexion der Lernerfahrung: Was ist mir wichtig an der Hausaufgabe geworden? Länge: ca. 1-2 handschriftliche Seiten.“

chend eine Botschaft, die ihnen einmal gesagt wurde und die ihnen wichtig geworden ist, mit der zugehörigen Situation erinnern und reflektieren. Allgemein zeigte sich, dass die SchülerInnen die Aufgabe, einschließlich ihrer schriftlichen Dokumentation, sehr gerne erledigt haben. Persönlich bedeutsame Erfahrungen und positiv erfahrene Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung wurden mit einem roten Faden neu formuliert. Die Aufgabe stimuliert eine autobiographische Re-Konstruktion. Wie verhält es sich nun aber mit den Inhalten der erinnerten Botschaften? Kann mit ihnen in der erwarteten Weise theologisch gearbeitet werden?

Nach einer Durchsicht lassen sich 36 von 42 erinnerte Botschaften als Standards klassifizieren (z.B. „Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen“). 86% der erinnerten Botschaften ließen sich damit unter dem angesprochenen Gesichtspunkt der Selbstbewertung zusammenfassen. Die übrigen sechs Botschaften lassen sich als Zuspruch verstehen. Darunter fallen die beiden religiösen Botschaften „Wenn du denkst es geht nicht mehr, dann kommt von irgendwo ein Lichtlein her“ und „Wer auf Gott vertraut, hat wohl gebaut“, die sich eindeutig aufgrund ihres expliziten Gehalts als Zuspruch klassifizieren lassen. Weniger offensichtlich erscheint zunächst der Zuspruchcharakter bei zwei anderen Botschaften: „Es kommt oft anders als man denkt“ und „Ziehen die Wolken dem Wind entgegen, gibt's am anderen Tage Regen.“ In diesen Fällen erwies die Beschreibung der Anwendungssituation, dass die Sätze innerhalb der Familie als Symbolisierungen unbedingter Akzeptanz Erfahrungen erfahren wurden.

Was bedeutet dieser Befund für uns? Die überwiegende Mehrheit der Botschaften kann zwar in der anvisierten Weise mit der theologischen Kategorie der Sünde reflektiert werden, aber eben nicht alle. Wir sind also gezwungen, die Idee einer theologischen Reflexionsperspektive noch einmal nachzujustieren, um ein neues einheitliches Themendach zu gewinnen. Dies ist gut möglich mit der theologischen Unterscheidung von „Gesetz und Evangelium“.<sup>64</sup> Denn theologisch gilt: Das Gesetz spricht an, auf das, was nicht erreicht wurde (z.B. als Selbstanklage und Verurteilung anderer). Es deckt die Widersprüchlichkeit des Lebens auf, indem es die Diskrepanz zwischen Standards und vorfindlichem Verhalten zu Bewusstsein bringt. Das Evangelium dagegen wird in dieser Situation als Geschenk und Zuspruch erfahren. Es spricht zu, unabhängig von Leistung und Schicksal anerkannt zu sein. Gesetz und Evangelium beziehen sich also beide auf die Grundsituation der ‚Sünde‘ (Widersprüchlichkeit, Verlorenheit), nur dass diese in unterschiedlichen Modi zur Erfahrung gebracht wird, nämlich einmal als Selbsterkenntnis und ein andermal als Befreiung vom psychischen Druck der in der Selbsterkenntnis diagnostizierten Diskrepanz zwischen aktuellem Zustand und gesetzten Standards.<sup>65</sup> Mit Blick auf unseren Befund lassen sich also die *Standards* in den Botschaften auf eine Funktion beziehen, die in der Theologie dem ‚Gesetz‘ zukommt. Und die Botschaften des *Zuspruchs* stehen in Analogie zur theologischen Kategorie des *Evangeliums*. Was lässt sich nun mit dieser Unterscheidung erreichen?

(1) Zunächst kann die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium auf der sozial definierten Erfahrungsebene angewendet werden. Die erinnerten Botschaften erweisen sich dabei als Alltagstheologische Analogien zur Rede von Gesetz und Evangelium. Von den SchülerInnen könnten in dieser Linie Erfahrungen des *Anspruchs* und des *Zuspruchs* in den Botschaften identifiziert werden. Der Sinn dieser Übung be-

---

<sup>64</sup> Für eine ausführliche kompetenzorientierte Explikation der Kategorien ‚Gesetz und Evangelium‘ siehe GENNERICH 2012, in diesem Heft.

<sup>65</sup> WEYMANN 2003.

steht darin, dass sich die SchülerInnen überhaupt erst bewusst werden, dass ihre Lebenswirklichkeit und ihre eigenen Sprachgewohnheiten in sehr unterschiedlichem Ausmaß von Semantiken des Zuspruchs und Anspruchs geprägt sind. Der Gewinn einer solchen Bewusstheit kann dann in weiteren religiösen Lernprozessen erleichtern, auch auf der theologischen Ebene die Semantik von Anspruch und Zuspruch zu differenzieren (z.B. in der Wahrnehmung und Interpretation biblischer Texte). Schauen wir uns ein Beispiel an:

Der Berufsschüler *Robert* berichtete von der Botschaft „Kannste was, haste was, biste was“, die ihm von seiner Oma vermittelt wurde. Er erzählt, dass einerseits die Botschaft mit ihrem Anspruch bei Klassenarbeiten einen dysfunktionalen Leistungsdruck erzeugt habe, dass er aber andererseits diese Oma sehr liebt. In der reflektierenden Rückschau sieht er die Funktionalität (Leistungsmotivation) wie Dysfunktionalität (Stress) des Anspruchs in der Botschaft *und* erfährt sie zugleich als ein Symbol für die von Liebe geprägte Beziehung zur Oma – sie erinnert ihn also auch an erfahrenen Zuspruch.<sup>66</sup> Erfahrungen des Anspruchs und Zuspruchs können also in der Lebenswirklichkeit sehr verquickt sein, so dass sie nicht klar unterschieden werden können. Das kann dann aber auch schwerwiegende Konsequenzen haben: Etwa, dass gelernt wird, dass die erfahrene Zuwendung von der erbrachten Leistung abhängig sei. Die bewusste kognitive Differenzierung beider Erfahrungsaspekte kann dann weiterführend ermöglichen, für die erfahrene Zuwendung unzweideutige Symbolisierungen zu wählen und die erfahrenen Ansprüche situationsangemessen zu relativieren.

(2) Schwieriger ist die Reflexion der theologischen Ebene der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium. Hier kommen weitere inhaltliche Gesichtspunkte ins Spiel:<sup>67</sup>

(a) Beim ‚Gesetz‘ unterscheidet die Theologie grundlegend zwei Funktionen, die bereits beim gerade zitierten Beispiel Roberts anklagen. Im ‚*usus civilis*‘ fördern Standards eine lebensfreundliche Ordnung. In den Worten Roberts:

"Also bin ich bestrebt bestmögliche Leistungen zu bringen, um [...] einen ordentlichen Beruf zu haben, gutes Geld zu verdienen und dementsprechend ‚gesellschaftsfähig / salonfähig‘ zu sein. Mir Wünsche zu erfüllen und meiner Familie ein gutes Leben zu bieten."

In der zweiten Funktion, im ‚*usus elencticus* / überführenden Gebrauch‘, führen die Standards zur Selbsterkenntnis bzw. decken – wie bereits benannt – die Selbst-Diskrepanzen bzw. ‚Sünde‘ auf. Robert zum Beispiel erlebte dies als „schwierige psychische / physische Situation“, weil ihn die Ansprüche seiner Familie überforderten. Dies ist die eigentliche ‚theologische Funktion‘ des Gesetzes, weil die aufgedeckte Situation der Erschließungsort des Evangeliums ist, indem es eine leistungsunabhängige Anerkennung von Gott her zur Geltung bringt.<sup>68</sup>

Für den *usus elencticus* gilt weiterhin, dass wirkliche Selbsterkenntnis erst im Bewusstsein eines in Gott gegründeten Angenommenseins möglich ist.<sup>69</sup> Diesen Zusammenhang könnten SchülerInnen zumindest ansatzweise erkennen, wenn sie fragen, ob sie die ‚Ansprüche‘ der Botschaften ‚gut‘ hören konnten und ob der Grad ih-

---

<sup>66</sup> Zur ausführlicheren Fallanalyse siehe GENNERICH 2010, 207-209.

<sup>67</sup> Siehe für eine Darstellung der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium im religionspädagogischen Interesse GENNERICH 2012, in diesem Heft.

<sup>68</sup> Siehe zur Konkretisierung dieser didaktischen Perspektive GENNERICH 2010, 207-209.

<sup>69</sup> Gesetz und Evangelium sind also neben ihrer Unterschiedenheit auch aufeinander bezogen; siehe vertiefend GENNERICH 2012, in diesem Heft.

rer Feedbackannahme in einem Passungsverhältnis zur Erfahrung von Akzeptanz in der Beziehung steht. Der zunächst soziale Zusammenhang könnte dann noch einmal um die theologische Dimension erweitert werden und die Erkenntnis vorbereiten, dass Sünde weniger ein moralisches Konzept ist, sondern in Simultanität mit einem Bewusstsein der Gnade Gottes der erweiterten Selbsterkenntnis dient.<sup>70</sup>

Schließlich kann bezogen auf das Gesetz zwischen individuellen und gesellschaftlichen Standards auf der einen Seite und Gottes Geboten auf der anderen Seite differenziert werden. Es kann sich dann mitunter die Möglichkeit einer theologisch-ethischen Kritik von Standards eröffnen, die als nicht lebensdienlich erfahren werden (z.B. können materialistische Standards kritisch mit Rückgriff auf die 10 Gebote reflektiert werden). Zum Beispiel hat die Berufsschülerin *Diana* die Botschaft „Ohne Fleiß, kein Preis“ von ihrer Oma zum eigenen Lebensmotto gemacht. Sie schreibt:

„Umso mehr Fleiß ich investiere, desto besser wird es mir gehen (mehr Geld verdienen, besseren Job verrichten, daraus folgt besserer Lebensstandard, mehr Zufriedenheit, Ausgeglichenheit). [...] Mit mehr Fleiß kann man sich sein Leben so gestalten wie man es später möchte, man hat mehr Erfolgsziele bzw. Erfolgserlebnisse (man lebt glücklicher und zufriedener).“

Mehr als bei Robert, der die Botschaft seiner Oma kritisch reflektiert, scheint Diana die erinnerte Botschaft zu einer globalen Lebensdeutung zu machen und im guten Lebensstandard tendenziell das wahre Leben zu verorten. Allerdings berichtet sie auch, dass bei der Oma durch fehlende weiterführende Perspektiven in ihrer Ehe ihre eigenen schulischen Leistungen ortlos geworden seien. Die Verheißung des Sprichworts, die die Schülerin auf ihr Leben hin generalisiert, hat sich also im Leben der Oma selbst nicht bewährt. Damit ist ein Anknüpfungspunkt gegeben, die Frage gelingenden Lebens noch einmal neu zu diskutieren. Luthers Auslegung des 1. Gebots im Großen Katechismus bietet hierfür eine hilfreiche Reflexionsgrundlage, weil er hier Vertrauenssetzungen auf Wissen, Macht, Einfluss, Ehre, Reichtum, Familie und ‚gute Werke‘ kritisch zum Vertrauen auf Gott ins Verhältnis setzt.<sup>71</sup>

(b) Mit Blick auf das Evangelium, das in der Geschichte von Jesus Christus begründet ist, kann die empirische Inhaltlichkeit der *Zusprüche* in erinnerbaren Botschaften reflektiert werden. So zum Beispiel beim Zuspruch „Wenn Du denkst, es geht nicht mehr, kommt von irgendwo ein Lichtlein her“, den die Berufsschülerin *Kathrin* erinnert:

„Diese Worte hörte ich immer wieder von meiner Lieblingsoma, die sie wiederum von ihrer Mutter hörte. [...] Dann kam für mich die Zeit, wo ich mir diese Worte annahm. Der Moment, wie ich erfuhr, dass ich schwanger bin. Ich war gerade 18 Jahre alt und in der Ausbildung. Mein Freund die ganze Woche unterwegs und ich allein. Ich dachte immer ich schaffe das nie, aber meine Großeltern und Eltern sagten mir immer: ‚Wenn du denkst, es geht nicht mehr ...‘ Und ich habe es geschafft, weil ich an die Worte geglaubt habe. Das 2. Mal, wie ich mich wieder dieser Worte annahm, war die Zeit als ich mich habe von meinem Mann scheiden lassen. Ich war allein mit meinem Kind, war arbeitslos, hatte nur wenig Geld, ein Mann der keinen Unterhalt zahlte und mir jede Menge Schulden hinterlassen hatte. Das war ein Punkt, wo nichts mehr ging, hab an nichts mehr geglaubt. Meine Mutter erinnerte mich dann an die Worte meiner Oma. Und dann war er wieder da, der Hoffnungsschimmer und ich gebe ihn nie wieder auf.“

---

<sup>70</sup> Siehe GENNERICH 2010, 71.

<sup>71</sup> Siehe dazu ebd., 131, 142-144.

In dem Bericht wird deutlich, dass der Zuspruch der Botschaft für Kathrin den Glauben an die Möglichkeit eines gelingenden Lebens jenseits der vorfindlichen empirischen Situation und der wahrgenommenen eigenen Handlungsperspektiven offen gehalten hat. Der Spruch verweist so für Kathrin auf einen transzendenten Horizont, der Leben als Zuwendung bereithält. Daran anschließend können biblische Texte danach befragt werden, ob sie diesen Horizont plausibel weiterführend symbolisieren können. So entdeckte Kathrin in dieser Weise Psalm 23 für sich.

Andererseits kann der Zuspruch in den erinnerten Botschaften auch diffus bleiben („von irgendwo“), wenn er nicht wie bei Kathrin mit Deutungsmustern der christlichen Religionskultur mehr oder weniger bewusst wahrgenommen wird. Dann wäre die Begründung der zugesprochenen Hoffnungsperspektive entsprechend schwächer. In der Folge besteht dann auch eher die Gefahr, dass sich der Zuspruch in den unangemessenen Anspruch verwandelt, schmerzhaft Erfahrungen zu verdrängen. Oder aber der Zuspruch kann so formuliert sein, dass er auf theologisch unangemessene Grundannahmen zurückgreift (z.B. „alles wird super“), so dass etwa in einer kreuzestheologischen Perspektive gefragt werden kann, ob im Zuspruch der Botschaft die tröstende Gegenwart Gottes im Leiden mitgedacht werden kann.

Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium kann, wie demonstriert, also variantenreich auf ‚erinnerte Botschaften‘ angewendet werden. Es ist daher zu erwarten, dass die theologischen Kategorien von Gesetz und Evangelium im Unterrichtsprozess für alle SchülerInnen sinnvolle Reflexionsperspektiven und daher eine Gelegenheit zum Aufbau theologischer Kompetenz bieten können.

Ergebnis: Die mit dem Aufgabentyp der Memorable Messages erfassten autobiographischen Erfahrungen lassen sich im Religionsunterricht angemessen bearbeiten. (1) Sie weisen die erforderliche thematische Einheitlichkeit auf. (2) Aufgrund ihres Kommunikationszusammenhangs sind die Botschaften nicht nur gut erinnerbar, sondern auch verständlich. (3) Auch im Fall fehlender expliziter Religion eröffnet sich mit der Unterscheidung von ‚Gesetz und Evangelium‘ eine theologische Reflexionsperspektive. (4) Der Grad der Intimität der ausgewählten ‚Botschaft‘ kann von den SchülerInnen hinreichend selbst gesteuert werden.

### *5.3 Religiöse Deutungen in erzählten Lebensgeschichten*

Porzelt selbst schlug vor, an fremden Biographien religiös zu lernen, um das Problem der aufgenötigten Intimität im Religionsunterricht zu umgehen.<sup>72</sup> Bei näherem Hinsehen sind hier eine Reihe von Gestaltungsoptionen zu diskutieren. Karolin Kuhn nimmt die Frage auf und argumentiert, dass an fremden Biographien religiös, moralisch und insgesamt identitätsförderlich gelernt werden könne.<sup>73</sup> Empirisch analysiert sie Unterrichtsexperimente mit den Biographien von Jean Bernard und Michelangelo. Dabei erweisen sich die genutzten fremden Biographien in Bezug auf die Frage einer religiösen Selbstdeutung der SchülerInnen als wenig ergiebig. Die kirchengeschichtlichen Fälle aktivierten eher moralische Bewertungen und Reflexionen. Die ausgewählten Biographien erweisen sich als zu fremd, um ein Gegenüber zur religiösen Selbstreflexion darstellen zu können. Milieunähere Biographien könnten das Problem lösen. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

---

<sup>72</sup> PORZELT 1999.

<sup>73</sup> KUHN 2010.

In einem Lernforschungsprojekt mit PflegeschülerInnen aus den neuen Bundesländern wurde eine entsprechende Möglichkeit inszeniert und empirisch dokumentiert.<sup>74</sup> Die SchülerInnen sollten einen älteren Menschen in ihrem Lebenskontext nach einem religiösen Text fragen, der in seinem Leben relevant geworden ist. Es sollte dann respektvoll und neugierig erkundet werden, in welchen Situationen der Text wichtig wurde. Zur Überraschung der SchülerInnen erzählten die älteren Menschen gerne und berichteten meist ihre ganze Lebensgeschichte. Dadurch wurden die SchülerInnen meist zum ersten Mal mit einer Biographie konfrontiert und häufig auch zum ersten Mal mit der Idee, religiöse Geschichten zur Interpretation der eigenen Erfahrungen zu nutzen. Zum Beispiel findet ein Schüler über seine Interviewpartnerin heraus, dass der Psalmvers *„Du bereitest vor mir einen Tisch im Angesicht meiner Feinde. Du salbest meine Haupt mit Öl und schenkest mir voll ein“* (Ps 23,5) sie gelehrt habe, *„immer ihre Meinung zu sagen und nicht zu lügen“*. Die Erkenntnis des Schülers: *„Diesen Psalm habe ich nicht verstanden. Man kann ihn anscheinend auf fast jede Situation beziehen, so dass er von Mensch zu Mensch verschieden interpretiert werden kann.“* Der zitierte Schüler wie auch einige weitere religiös kaum sozialisierte SchülerInnen entdeckten dabei überhaupt erst den Sachverhalt, dass religiöse Sätze nicht bzw. nicht ausschließlich objektive bzw. vergangene Tatbestände behaupten, sondern dass sie in erster Linie persönlich anverwandelt und als Zuspruch auf die eigene Lebensgeschichte bezogen dem Gewinn von Freiheit in schwierigen Situationen dienen können.<sup>75</sup>

Das Potential der Hausaufgabe, solche individuellen Erkenntnisse zu ermöglichen, macht diese religionspädagogisch attraktiv. Das mögliche Problem der Disparität autobiographischer Erfahrungen ist damit aber noch nicht gelöst. Es ist daher zu fragen, ob die von den SchülerInnen dokumentierten Interviews so thematisch gebündelt werden können, dass mit ihnen im Unterricht gemeinsam weitergearbeitet werden kann. Der Gesamtbefund zur Aufgabe zeigt hier, dass überwiegend Psalm 23 als Thema und Plot der biographischen Erzählung genutzt wurde. In allen Fällen ging es um Fragen der Bearbeitung lebensgeschichtlicher Brüche, bei denen vorsehungstheologische Deutungsmuster zur Anwendung kamen.<sup>76</sup> Bei recht unterschiedlichen Begegnungserfahrungen im Interview ist damit zugleich ein gemeinsames theologisches Thema gegeben, das eine thematisch einheitliche Weiterarbeit im Klassenraum ermöglicht.<sup>77</sup>

Es bieten sich daher konzeptionell weitergedacht verschiedene Möglichkeiten der unterrichtlichen Arbeit mit dieser zunächst individuellen Hausaufgabe an: (1) Es können in einem ersten analytisch-beschreibenden Schritt Muster der Deutung bzw. individuellen Anwendung der Psalmen in Schülergruppen identifiziert werden.<sup>78</sup> Es finden sich Deutungen des Psalms nach dem Muster: ‚Wenn ich diesen Psalm spreche als eine Art Leistung Gott gegenüber, dann muss er mir ein gutes Leben geben‘. Wieder andere finden in dem Psalm ihre eigenen Erfahrungen zum Ausdruck gebracht und schöpfen Kraft aus der Verheißung. Noch andere lehnen die Verheißung der Fürsorge Gottes ab, weil sie sich nicht empirisch bewährt habe. Nochmals andere spielen eher kreativ mit den biblischen Worten in einer die eigene Autonomie stär-

<sup>74</sup> GENNERICH 2004b, 2007.

<sup>75</sup> Diese Erkenntnis scheint damit ein wesentliches und keinesfalls selbstverständliches Element religiöser Deutungskompetenz zu sein (vgl. auch GENNERICH 2012, in diesem Heft).

<sup>76</sup> GENNERICH 2007.

<sup>77</sup> Zur theologischen, empirischen und didaktischen Einführung in das Thema der Vorsehung siehe GENNERICH 2010, 218–264.

<sup>78</sup> Zu den aufgezählten empirischen Mustern siehe GENNERICH 2007.

kenden oder auch überhöhenden Weise. Vorsehungstheologische Optionen, d.h. theologische Theorien zur Erklärung der Fürsorge Gottes, treten in den biographischen Erzählungen demnach fast repräsentativ auf. (2) Ihre dokumentierten Interviews vergleichend, können sich die SchülerInnen dann in einem zweiten Schritt austauschen, welche Deutungsperspektiven sie als angemessen erleben. Eine solche vergleichende Arbeit ist nicht nur um des unterrichtlichen Fortgangs Willen wichtig, sondern damit werden auch begrenzte Erzählungen der Interviewten erweitert. Denn die SchülerInnen sind – so zumindest in meiner Wahrnehmung – mitunter nachhaltig beeindruckt, dass sie den Konstruktionscharakter der dokumentierten biographischen Erzählung nicht mehr wahrnehmen und mitunter dann die eigenen Möglichkeiten in einem zu sehr begrenzten Raum reflektieren. (3) Je nach Klassenstufe oder Schülergruppe könnte dann auch theologisch weiter gearbeitet werden: a) Zum Beispiel indem systematisierend gefragt wird, welche Vor- und Nachteile die identifizierten religiösen Deutungen haben; b) oder in der Oberstufe, indem vorsehungstheologische Positionen aus der Theologie zur Reflexion und vertiefenden Meinungsbildung hinzugezogen werden.<sup>79</sup>

Im Ergebnis lässt sich demnach auch bei diesem Aufgabentyp festhalten, dass von autobiographischen Erzählungen ausgehend ergiebige religiöse Lernprozesse inszeniert werden können, die den von Porzelt aufgezeigten Herausforderungen gerecht werden. (1) Im theologischen Topos der Vorsehung können die verschiedenen Interviews thematisch *einheitlich* gebündelt werden. (2) Die autobiographischen Erzählungen sind für die SchülerInnen sehr *anschaulich* und motivierend. (3) *Religiöse* Deutungen sind nicht nur explizit Thema in den Interviews, sondern sie werden auch für die SchülerInnen inspirierend „religiös kompetent“ auf Lebensprobleme angewendet.<sup>80</sup> (4) Sie erfordern keine Thematisierung *privater* Erfahrungen der SchülerInnen.

## 6. Resümee

Die offene Frage einer unterrichtlichen Thematisierung autobiographischer Erzählungen lässt sich über die bisherigen Bestandsaufnahmen hinaus deutlich mit verschiedenen Lösungsoptionen weiter treiben. Mir scheint daher eine empirische Lernforschung notwendig und vielversprechend, die konkrete Aufgabentypen untersucht und zugehörige Verbalisierungen und Lernprozesse der SchülerInnen dokumentiert. Es könnten dann Muster entdeckt werden und in einem weiteren theologischen Schritt auch zur Bearbeitung passende theologische Positionen und Interpretationen angebotsweise für LehrerInnen vorformuliert werden. Diese hätten dann die nötigen Ressourcen, um Schülererzählungen einer theologischen Reflexion zuzuführen. Auf diese Weise könnten vielfältige unterrichtliche Konkretisierungen einer auch autobiographisch akzentuierten narrativen Didaktik als Optionen für den Unterricht bereitgestellt werden, die den bisherigen Konkretisierungen biblischen Erzählens in Nichts nachsteht.

---

<sup>79</sup> GENNERICH 2010, 223-228.

<sup>80</sup> GENNERICH 2012, in diesem Heft.

## Literatur

- ANNA, LINDA und weitere (2000), Schlüsselerfahrungen Jugendlicher 2000, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 16 (2000), 175-188.
- BALDERMANN, INGO (1989), Erzählen als Notwendigkeit, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 6 (1989), 93-110.
- BALDERMANN, INGO (1991), Bilder vom Reich Gottes – eine Hoffnung für Kinder, in: Katechetische Blätter 116 (1991), 405-409.
- BALDERMANN, INGO (1999), Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen.
- BELZEN, JACOB A. (1996), Beyond a classic? Hjalmar Sundén's role theory and contemporary narrative psychology, in: International Journal for the Psychology of Religion 6 (1996), H. 3, 181-199.
- BERNTSEN, DORTHE / LARSEN, STEEN FOLKE (1996), Personal and nonpersonal narrativity in reading, in: KREUZ, ROGER / MACNEALY, MARY SUE (Eds.), Empirical approaches to literature and aesthetics, Norwood, 615-631.
- BIEHL, PETER (1979), Erfahrungsbezogener, themenzentrierter Religionsunterricht, in: BECKER, ULRICH / JOHANNSEN, FRIEDRICH (Hg.), Lehrplan kontrovers, Frankfurt, 32-55.
- BIEHL, PETER (2000), An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer Perspektive, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 16 (2000), 3-49.
- EVA-WOOD, AMY (2004), How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers, in: Discourse Processes 38 (2004), 173-92.
- FISCHER, DIETLIND / SCHÖLL, ALBRECHT (1994), Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh.
- GENNERICH, CARSTEN (2004), Erinnerbare Botschaften. Zum religionspädagogischen Ertrag eines sozialpsychologischen Konstrukts. Vortrag für das AKRK-Sektionstreffen ‚Empirische Religionspädagogik‘ (05./06. März 2004) in Ludwigshafen [=2004a].
- GENNERICH, CARSTEN (2004), The function of interreligious learning for religious interpretation development. Evidence from a German project. Paper presented at the 14. International Seminary on Religious Education and Values (ISREV), 25.-30.07.2004. Philadelphia [=2004b].
- GENNERICH, CARSTEN (2007), Religiöser Trost in der Seelsorge an Senioren und Seniorinnen: Modellentwicklung und empirische Analysen zum Motiv der Vorsehung, in: KUNZ, RALPH (Hg.), Religiöse Begleitung im Alter. Religion als Thema der Gerontologie, Zürich, 217-250.
- GENNERICH, CARSTEN (2010), Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart.
- GENNERICH, CARSTEN (2012), Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive. Das Konzept der Selbstregulation und die Leitkategorie von „Gesetz und Evangelium“ als Heuristiken einer empirisch basierten religiösen Kompetenzvermittlung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H. 1, 128-163.

- GREEN, MELANIE C. (2004), Transportation into narrative worlds. The role of prior knowledge and perceived realism, in: *Discourse Processes* 38 (2004), 247-266.
- HABERMAS, TILMANN / BLUCK, SUSAN (2000), Getting a life. The emergence of the life story in adolescence, in: *Psychological Bulletin* 126 (2000), H. 5, 748-769.
- HARTER, SUSAN (1990), Self and identity development, in: FELDMAN, S. SHIRLEY / ELLIOTT, GLEN R. (Eds.), *At the threshold. The development of adolescent*, New York, 352-395.
- HERRMANN, INGER (<sup>4</sup>2000), *Halt's Maul, jetzt kommt der Segen. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott*, Stuttgart.
- HOEGEN-ROHLS, CHRISTINA (2005), „Das hat eine Bedeutung!“ Viertklässler finden den verlorenen Sohn (Lk 15,11–32), in: BÜTTNER, GERHARD / SCHREINER, MARTIN (Hg.), *„Man hat immer ein Stück Gott in sich“*. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Stuttgart, 106-121.
- HORN, ANDREA (2005), *Depressionsprävention durch Förderung der Emotionsregulation. Expressives Schreiben für Jugendliche*, Berlin.
- JOHNSON, DON F. & GOLDMAN, SUSAN R. (1987), Children's recognition and use of rules of moral conduct in stories, in: *American Journal of Psychology* 100 (1987), H. 2, 205-224.
- KNAPP, MARK L. / STOHL, CYNTHIA / REARDON, KATHLEEN K. (1981), ‚Memorable‘ messages, in: *Journal of Communication* 31 (1981), H. 4, 27-41.
- KUHN, KAROLIN (2010), *An fremden Biographien lernen. Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung*, Münster.
- LARSEN, STEEN F. & LÁSZLÓ, JÁNOS (1990), Cultural-historical knowledge and personal experience in appreciation of literature, in: *European Journal of Social Psychology* 20 (1990), H. 5, 425-440.
- LIPSON, MARJORIE YOUMANS (1983), The influence of religious affiliation on children's memory for text information, in: *Reading Research Quarterly* 18 (1983), H. 4, 448-457.
- MELCHER, KATRIN (2008), *Kindern biblische Geschichten erzählen. Neue Grundsätze für den Religionsunterricht der Grundschule*, Münster.
- METZ, JOHANN BAPTIST (1973), Kleine Apologie des Erzählens, in: *Concilium* 5 (1973), 334-341.
- MORGENTHALER, CHRISTOPH (1999), Subjekt, Story und Tradition, in: LÄMMERMANN, GODWIN / MORGENTHALER, CHRISTOPH / SCHORI, KURT (Hg.), *Bibeldidaktik der Postmoderne*, Stuttgart, 90-103.
- MORRA, SERGIO / LAZZARINI, SIMONA (2002), A cross-cultural study of response Icelandic and Italian folktales, in: *Empirical Studies of the Arts* 20 (2002), H. 1, 61-82.
- NOORMANN, HARRY (2000), Wie Religionslehrer wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz, in: NOORMANN, HARRY / BECKER, ULRICH / TROCHOLEPCZY, BERND (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart, 123-144.
- NEIDHART, WALTER (1975), *Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele*, Zürich.
- OTTO, GERT / BALTZ, URSULA (1986), Elemente einer Theorie des Erzählens im Religionsunterricht. in: OTTO, GERT, „Religion“ contra „Ethik“. *Religionspädagogische Perspektiven*, Neukirchen, 123-134.

- PENNEBAKER, JAMES W. (1997), Writing about emotional experiences as a therapeutic process, in: *Psychological Science* 8 (1997), H. 3, 162-166.
- PETZOLD, KLAUS (1977), Beispiele und Anregungen für das eigene Gestalten, in: RPI Loccum (Hg.), *Erzählen und Gestalten*, Rehbürg-Loccum, 28-46.
- PORZELT, BURKARD (1999), *Jugendliche Intensiverfahrungen*, Graz.
- POHLMANN, DIETMAR (1977), Erzählen und Erziehen. Narrative Theologie in gegenwärtigen Lernsituationen, in: RPI Loccum (Hg.), *Erzählen und Gestalten*, Rehbürg-Loccum, 65-73.
- RICOEUR, PAUL (1981), *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge.
- RICOEUR, PAUL (1991), *Zeit und Erzählung*, Bd. 3, München.
- ROOSE, HANNA (2005), „So was gibt's vielleicht, wenn's um die Todesstrafe geht“. Siebtklässler lesen die Schilderung des Endgerichts aus der Offenbarung des Johannes, in: BÜTTNER, GERHARD / SCHREINER, MARTIN (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Stuttgart, 229-242.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1996), *Die Suche nach dem eigenen Glauben*, Gütersloh.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2000), Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 16 (2000), 191-212.
- SMITH, SANDI & BUTLER ELLIS, JENNIFER (2001), Memorable messages as guides to self-assessment of behavior. An initial investigation, in: *Communication Monographs*, 68 (2001), H. 2, 154-168.
- SMYTH, JOSHUA M. (1998), Written emotional expression. Effect sizes, outcome types, and moderating variables, in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66 (1998), H. 1, 174-184.
- SPIEGEL, EGON (1989), Religion im Lebenslauf. Auf dem Weg zu einem biographisch akzentuierten Religionsunterricht, in: *ru – Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts* 19 (1989), H. 3, 75-81.
- STÄUDEL, HANNA (2001), *Kinder entdecken sich in der Bibel*, München.
- STEFFENSEN, MARGARET S. / JOAG-DEV, CHITRA / ANDERSON, RICHARD C. (1979), A cross-cultural perspective on reading comprehension, in: *Reading Research Quarterly* 15 (1979), H. 1, 10-29.
- STEINWEDE, DIETRICH (1975), *Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten*, Münster.
- STEINWEDE, DIETRICH (1976), *Was ich gesehen habe. Thematische Bibelerzählungen für Kinder, Eltern und Lehrer*, Göttingen.
- STEINWEDE, DIETRICH. (1981), *Biblisches Erzählen. Beispiele aus Grundschule und Kindergarten für Aus- und Fortbildung*, Göttingen [=1981a].
- STEINWEDE, DIETRICH (1981), *Biblisches Nacherzählen. Markus 10,46–52 bei 9–10jährigen Kindern*, in: URBACH, GUNNAR (Hg.), *Biblische Geschichten Kindern erzählen*, Gütersloh, 35-53 [=1981b].
- STEINWEDE, DIETRICH (1983), *Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder*, in: SANDERS, WILLY / WEGENAST, KLAUS (Hg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*, Stuttgart, 52-67.

- STREIB, HEINZ (1994), Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung, in: GEORGI, DIETER / MOXTER, MICHAEL / HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (Hg.), Religion und Gestaltung der Zeit, Kampen, 180-215.
- SUNDÉN, HJALMAR (1966), Die Religion und die Rollen. Eine psychologische Untersuchung der Frömmigkeit, Berlin.
- TESKE, JOHN A. (2010), Narrative and meaning in science and religion, in: Zygon 45 (2010), H. 1, 91-104.
- VOPEL, KLAUS W. (<sup>7</sup>1999), Interaktionsspiele für Jugendliche, Bd. 1-4, Salzhausen.
- WEINRICH, HARALD (1973), Narrative Theologie, in: Concilium 5 (1973), 329-334.
- WEYMANN, VOLKER (2003), Christliche Verkündigung als Vollzug der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium, in: Kerygma und Dogma 49 (2003), H. 4, 307-319.
- WHITE, MICHAEL / EPSTON, DAVID (<sup>3</sup>1998), Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie, Heidelberg.
- ZIEGLER, TOBIAS (2001), Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: BÜTTNER, GERHARD / THIERFELDER, JÖRG (Hg.), Trug Jesus Sandalen? Kinder und Jugendliche sehen Jesus Christus, Göttingen, 106-139.
- ZUKIER, HENRI (1986), The paradigmatic and narrative modes in goal-guided inference, in: SORRENTINO, RICHARD M. / HIGGINS, EDWARD TORY (Eds.), Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior, New York, 465-502.

*Prof. Dr. Carsten Gennerich, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt, lehrt an der Evangelischen Hochschule Darmstadt Religions- und Gemeindepädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen didaktischer und empirischer Theologie, Werteforschung, Jugend und Religion.*