

mit Fremdheit braucht Zeit, Transparenz und Relativität. Ob diese Voraussetzungen bei einer Forschungskonferenz gegeben sind und wie sie adäquat genutzt werden können, das bleibt Gegenstand weiterer Reflexion.

Blanik hat in ihrem Forschungsprojekt Modelle zur Theodizee-Erklärung bei Jugendlichen untersucht und fokussiert sich auf die Möglichkeit, Unterrichtsreihen gemäß der Entwicklungsforschung zu reflektieren. Der Vorteil dieser Reflexion ist ihre Nähe zum tatsächlichen Unterrichtsgeschehen mit Ausfällen, Störungen und Unregelmäßigkeiten; Nachteil ist die fehlende Reproduzierbarkeit – aus den gleichen Gründen.

Das Forschungsprojekt von Strumann widmet sich der Darstellung von Gewalt in den Psalmen. Von ihrem Promotionsprojekt stellt sie dessen Beziehung zur Entwicklungsforschung dar sowie den Aspekt, dass gerade Schüler/-innen mit emotionalem Förderbedarf in den Psalmen eine Sprache finden, um ihre eigenen Gewalterfahrungen auszudrücken.

Faßbender reflektiert den Forschungszyklus der religionsdidaktischen Entwicklungsforschung, mit Fokus auf die mehrfache Begegnung mit dem Forschungsfeld. In diesem Wechsel zwischen praktischer Erhebung und theoretischer Reflexion zur Veränderung der Praxis sieht er die sinnvolle Möglichkeit einer Begegnung mit unbekanntem Aspekten der Religionsdidaktik.

In den Metaartikeln von Roebben und Prediger wird die Entwicklungsforschung selbst reflektiert. Roebben entwickelt die Überlegung, wie Forschung in Bewegung gelingen kann: Es ist eine Konstante der Religionsdidaktik, dass jeder Lernprozess eine Veränderung darstellt. Daher müssen seiner Meinung nach alle religionsdidaktischen Theorien lokal sein im Sinne der Entwicklungsforschung: „das heißt kontextualisiert und provisorisch.“ (162) Eine solche Begrenzung senkt die Ansprüche an die Didaktik, gleichzeitig ist sie unbefriedigend für die Theoriebildung, da die Validität der Theorien aufgegeben wird. Prediger blickt als Außenstehende auf den Forschungsverbund und verweist auf Grenzen dieser Forschung: Der Erweis von Nachhaltigkeit des Unterrichts bleibt ein blinder Fleck der Didaktik, und die praktischen Ergebnisse stellen sich so als Prototypen dar; die geforderte Wirksamkeit für die Unterrichtspraxis kann von der Forschung nicht eingeholt werden.

Die religionsdidaktische Entwicklungsforschung ist eine legitime Entwicklung in der empirischen Religionspädagogik. Eine allgemeine Theorie dieser Forschung steht noch aus. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob der gerade von Schwarzkopf recht scharf gezogene Unterschied der Entwicklungsforschung zur empirischen Religionspädagogik tatsächlich bestehen bleiben muss oder ob sich die Entwicklungsforschung zu einem Zweig der empirischen Religionspädagogik entwickelt, mit der dazugehörigen ‚großen Theorie‘, die einen Rahmen der unterschiedlichen ‚lokalen Theorien‘ bilden kann.

*Boris Kalbheim*



*Fricke, Michael/Kuld, Lothar/Sliwka, Anne (Hg.): Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning, Münster (Waxmann) 2018 [250 S., ISBN 978-3-8309-3884-2]*

Soziales Lernen als explizit-eigener und reflektierter Gegenstand schulischen Lernens existiert seit mehr als zwei Jahrzehnten. Im katholischen Raum sind vor allem der Ansatz der Compassion-Projekte, im evangelischen Feld das Diakonische Lernen bekannt geworden. Der vorliegende Band nun hat zum Ziel, drei Konzepte, die beiden gerade erwähnten und darüber hinaus ein drittes, nicht religiös-theologisch rückgebundenes Konzept mit dem Titel „Service Learning“ vorzustellen und zugleich einer Reflexion zu unterziehen. Insbesondere sollen die Fragen, aus welchen Motiven heraus soziales Lernen angeboten und durchgeführt wird und worin die Erfolge, aber auch Hürden liegen, im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen stehen. Der Band geht auf eine Tagung aus dem Jahr 2016 mit gleichnamigem Titel zurück, die diese drei Konzepte erstmalig in ein fachliches Gespräch miteinander brachte.

Interessanterweise umfasst der erste Teil des Bandes, überschrieben mit dem Titel „Praxis“, dann aber mehr als nur die Vorstellung der drei titelgebenden Konzepte. Neben dem Compassion-Projekt, das ein zweiwöchiges Sozialpraktikum in der 10. Jahrgangsstufe umfasst, und dem diakonischen Lernen, das hier am Beispiel der Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in einer Vesperkirche vorgestellt wird, ist das Projekt „Service Learning“ oder auch „Lernen durch Engagement (LdE)“ das dritte, in den USA entstandene und in seiner theoretischen Konzeption auf John Deweys Demokratie- und Pädagogikverständnis zurückgehende titelgebende Projekt. Dieses setzt auf eine enge Verzahnung von gesellschaftlichem Engagement und fachlichem Lernen im Unterricht, hier werden Projekte wie etwa „Sonnenschutz für Kitas“, bei dem Schüler/-innen Kitas auf wirksamen Sonnenschutz hin prüfen und darüber beraten, in unterschiedlichen Unterrichtsfächern wie Biologie (Sinnesorgan Haut), Physik (Energiearten) und Geografie (Klimawandel) vorbereitet und reflek-

tiert. Über ein rein soziales Lernen geht auch das „Projekt Verantwortung“ einer Berliner evangelischen Schule hinaus. Hier engagieren sich Schüler/-innen der 7. bis 10. Jahrgangsstufe einmal in der Woche für einen Zeitraum von zwei Schulstunden sozial oder ökologisch, und in der 10. Jahrgangsstufe arbeiten sie für drei Monate in einem interkulturellen Projekt im Ausland mit. Das Besondere hier ist, dass das „Projekt Verantwortung“ kein Einzelprojekt der Schule ist, sondern als zentrales Prinzip zum Grundkonzept der Schule gehört.

Die „agentur mehrwert“, wie „Service Learning“ ein ebenfalls nicht-religiös rückgebundenes Projekt, verfolgt das Ziel, Schulen Unterstützung anzubieten, und die oft unterschiedlichen und wenig miteinander vernetzten Initiativen sozialen Lernens im Curriculum zu verankern, da nur mittels einer solchen Verankerung soziales Lernen nachhaltig in einer Schule implementiert werden könne und zu einem festen Bestandteil der Schulkultur werde. Das letzte vorgestellte Projekt schließlich stellt nicht die Schüler/-innen, sondern Lehrer/-innen in den Mittelpunkt, die mittels der hier vorgestellten Ausbildung den „Fachunterricht Soziale Diakonie“, „professionell statt fachfremd“ unterrichten können sollen. Der Fokus liegt hier auf der Professionalisierung der Lehrkräfte.

Die Beiträge des Theorieteils beleuchten dann verschiedene, in engem Zusammenhang mit den Projekten stehende Themen wie die nach den Wirkungen auf der Ebene der Schüler/-innen oder der Ebene des Lernens und fragen auch nach den jeweiligen Gelingensbedingungen (vgl. die Beiträge von Kuld, Sliwka/Klopsch). Auch zu große Erwartungshaltungen hinsichtlich Effekten wie Persönlichkeitsentfaltung werden diskutiert, vor allem, inwieweit eine Persönlichkeitsentwicklung, ein Empathielernen oder aber auch eine Wertebildung angesichts der Kürze der Zeit möglich sei bzw. ob die zweifellos vorhandenen Lerneffekte mit diesen Begriffen belegt werden könnten (vgl. v.a. den Beitrag von Fricke). Kuld zeigt auch, dass sich der Wertekanon der Jugendlichen durch die Teilnahme an den Projekten nicht verändert, Veränderungen zeigen sich vielmehr im Bewusstsein und der Verhaltensbereitschaft im Sozialen (Kuld 127f.). Eine pädagogische Überwältigung durch das Compassionprojekt wird damit im positiven Sinne ausgeschlossen. Die Frage nach den kurz- und v.a. mittel- bis langfristigen Lerneffekten macht zugleich in besonderer Weise noch einmal deutlich, wie sehr solide Forschungen zur Nachhaltigkeit von Bildungsprozessen fehlen.

Eine andere in den Reflexionsbeiträgen thematisierte Frage ist die nach dem Zusammenhang von sozialem und politischem Lernen (vgl. die Beiträge von Wohnig und Grümmel). Soziales Lernen ist für Wohnig noch nicht per se ein politisches Lernen, es trägt im Gegenteil unter Umständen zu Verfestigungen von Stereotypen bei und leistet einer Verkürzung struktureller Probleme auf

individuelle Hilfeleistungen Vorschub. In einer Zusammenarbeit von außerschulischer politischer Bildung und Schule, respektive der Teilnehmer/-innen sozialer Projekte (vorgestellt wird hier das Curriculum des Modellprojekts „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion und Service Learning politisch denken“) sieht Wohnig eine große Chance, soziales Lernen auch in politisches Lernen münden zu lassen. Die Notwendigkeit, soziales Lernen politisch zu denken, betont auch Grümmel, der die politische Dimension des Religionsunterrichts hervorhebt. Der Religionsunterricht als ‚natürliches‘ Bezugspunkt der meisten der vorgestellten Projekte könne in der Deutung sozialer Erfahrungen die politische Dimension des christlichen Glaubens starkmachen, darin auch den Gottesglauben gesellschaftlich reflektieren und so zu einer Verbindung von ethischem Lernen und der Entwicklung politischer Mündigkeit beitragen.

Die interessante Frage nach dem Verhältnis von religiöser und sozialer Praxis stellt Braune-Krickau in seinem den Band abschließenden Beitrag und sieht in der „Sinnhaftigkeit des Helfens“ das entscheidende, sowohl religiöse als auch nicht-religiöse Projekte und Menschen verbindende Element – die Sinnhaftigkeit, die für die einen unmittelbar mit Religion verbunden ist oder aus dieser begründet wird und für die anderen eben nicht. Ob die von ihm dann unterstellte Religionsaffinität für alle Beteiligten nicht doch die nicht-religiös Gebundenen vereinnahmt, ist sicher zu diskutieren.

Gemeinsam ist allen Beiträgen der besondere Stellenwert der professionellen Begleitung der Projekte in Vor- und Nachbereitung, und darin wird die Reflexion der Projektarbeit mit den Schülerinnen und Schülern noch einmal mit herausragender Bedeutung versehen. Angesichts der unmittelbar nachvollziehbaren Rolle von Reflexion für den individuellen und v.a. aber auch nachhaltigen Bildungsprozess hätte man angesichts der starken Praxisdimension des Buches gern Detaillierteres zu Anlage und Methoden der Reflexion erfahren. Eine zweite Gemeinsamkeit in den Praxis- wie Theoriebeiträgen des Bandes liegt darin, dass das soziale Lernen immer – zumindest in den hier vorgestellten Projekten – mit nicht-schulischen Partnerinnen und Partnern aus dem Sozialraum erfolgt, zugleich wird diese Zusammenarbeit unter dem Stichwort der Vernetzung positiv konnotiert. Dem ist nichts entgegenzustellen, außer vielleicht der Frage, ob nicht auch eine Reflexion auf Projekte sozialen Lernens im Lebensraum Schule lohnenswert wäre oder ob der besondere Reiz immer im ‚Anderen‘ liegen muss. Etwas quer steht der zweifellos interessante, aber in die konzeptionelle Matrix des Bandes nicht ganz passende Beitrag zur Verbindung von diakonischem Lernen und Inklusion, da er weder ein Praxisprojekt vorstellt noch eine sich aus diesen ergebenden Fragen diskutiert.

Insgesamt liegt hier ein interessanter Band vor, der erstmalig eine Zusammenschau verschiedener Konzepte

sozialen Lernens bietet, einen guten Einblick in die vorgestellten Projekte gibt und auf der Reflexionsebene zentrale damit verbundene Fragen aufgreift. Jeder und jedem, die/der sich mit sozialem Lernen auseinandersetzt, ist der Band zu empfehlen.

Judith Könemann



*Müller, Andreas: Kirchenbau als Symbol. Zur Grundlegung der Religions- und Liturgiedidaktik des christlichen Kirchenraums (Dissertationen. Theologische Reihe, Bd. 105), St. Ottilien (EOS) 2017 [670 S.; ISBN 978-3-8306-7860-1]*

Der Buchtitel deutet die zentrale These der umfangreichen Dissertationsschrift (betreut von Eckhard Jaschinski, Liturgiewissenschaftler und Homiletiker an der Philosophisch-Theologischen Hochschule SVD St. Augustin) bereits an: Kirchenbauten als Glaubenssymbole zu verstehen, bietet die Grundlage für die Planung von Lehr- und Lernprozessen an diesen Stein gewordenen Glaubenszeugnissen. Dabei versteht Müller den Symbolbegriff dynamisch, indem er „das konstruktivistische Moment“ in den Begriffen „der Semantisierung und Symbolisierung“ betont (25). Im Sinne der Subjektorientierung legt Müller seinen didaktischen Akzent auf die Aneignungsprozesse, in denen sich ein Verständnis kirchlicher Räume herausbildet. Deshalb grenzt er sich von Holger Dörnemann ab, der als leitendes Prinzip die Intention setze, „Menschen zum Heiligen zu führen“ (33). Darin diagnostiziert Müller eine unangemessene Hierarchisierung, die Vermittlung – durch die Lehrkraft als Führer/-in – über Aneignung stelle. Demgegenüber meint Müller, durch die „Priorität der Symbolhermeneutik sowohl der sachgerechten Erschließung des Kirchenbaus bzw. Kirchenraums als auch einer Orientierung am Lernsubjekt besser entsprechen [zu] können“ (34). Basis der Argumentation ist die Annahme, dass sich eine Korrelation von Glaube und Leben bereits im Kirchenbau vollzogen hat, die durch eine symbolisierende Aneignung nicht allein nachvollzogen, sondern jeweils neu konstruiert werden könne (vgl. 32).

Methodisch sieht Müller sich phänomenologischen Ansätzen verbunden, insofern er erstens den Kirchenbau nicht auf seinen „materiale[n] Strukturzusammenhang“ reduziert, sondern sein „Sosein“ in der „erlebbar[n] Räumlichkeit“ und ihrer Symbolisierungen in der Praxis gelebten Glaubens verortet, was zweitens die Ausrichtung theologischer Konzepte auf den angemessenen „religiös-praktischen, Leiblichkeit und Alltag einbegreifenden