

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[en] 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

Umgang mit [dem], Phänomen' [des], Durchscheinen[s] der göttlichen Gegenwart" zur Folge hat. Insofern beruhe drittens die „Wahrnehmung von Wirklichkeitsphänomene[n] [...] auf ganzheitlicher Erfahrung und persönlicher Aneignung (bis hin zum Sich-dem-Aussetzen), sodass sich im Phänomen des Symbolvollzugs menschliches Erfahrungspotenzial und gnadenhafte Selbstmitteilung Gottes treffen können: etwa die Erfahrung von Heimat, im Haus der von Gott Zusammengerufenen' und der ihnen zeichenhaft gegebenen göttlichen Nähe" (38).

Nachdem das erste Kapitel somit das „Arbeitsvorhaben" verdeutlicht hat (19–39), nimmt Müller im zweiten Kapitel eine „[w]issenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik des Kirchenbaus/-raums" vor (41–133). Hier wird begründet, warum liturgiewissenschaftliche Ansätze, die religions- und kunstwissenschaftliche Überlegungen zur Bedeutung des Kirchenraums aufgreifen, und religionspädagogische Ansätze, die in ihrer konfessionellen Differenziertheit skizziert und aufeinander bezogen werden (94–133), miteinander zu verschränken sind: Es gehe um das Lernziel einer rituellen Kompetenz, die als liturgische Lernfähigkeit anzubahnen sei. In der Offenheit für „die Begrenztheit der spirituellen Ressourcen des individuellen Menschen von heute" sei gleichwohl der „Status der ersten Naivität" aufzuheben: In „einem Mindestmaß sind die bewusste Dekodierung liturgierelevanter Kodes und die eigene kritische Reflexion liturgie- und gesellschaftsgeschichtlicher Normen notwendig" (92–94).

Das dritte Kapitel erörtert detailliert „[t]hematische Bezugshorizonte der Kirchenraumdidaktik" (135–444): Die phänomenologische Differenzierung des „gelebten Raumes" in den „gestimmten Raum", „Handlungsraum" und „sozialen Raum" (141–151) wird um die Kategorie des „symbolischen Raums" erweitert, wobei die sechs Symbolkriterien „Verweischarakter", „Real-Präsenz", „Soziale Einbettung", „Geschichtlichkeit", „Tiefendimension" und „Offenheit" zunächst auf den Kirchenraum im Allgemeinen bezogen werden (151–163). Müller differenziert dabei im Anschluss an Biehle und Halfas vier Ebenen der Symbolisierung: Auf der „objekthaft-funktionalen Ebene" stehe die „ästhetisch-künstlerische Dimension der Symbolik" im Zentrum als das „Ensemble" der beschreibbaren Gegebenheiten, die „atmosphärisch auf das wahrnehmende Subjekt" einwirken und alle weiteren Ebenen unterfüttern; die „Ebene der lebensweltlichen Raumsymbolik" bezeichne den „mehr oder weniger breiten Assoziationsbereich, mit dem sich das Subjekt in seinem Lebensbereich selbst konfrontiert bzw. sich konfrontiert sieht"; das „Raumsymbol auf der religiösen Ebene" werde relevant, sobald die Differenzierung „heilig-profan" ins Spiel komme; und auf der „Ebene der christlichen Raumsymbolik" gehe es „um den gelebten Glauben an das Ursakrament Jesus Christus in Theologie, Liturgie und Spiritualität" (163–166). Die Ebene der

lebensweltlichen Raumsymbolik umfasse die Symbolik von „Raum / Haus / Wohnen" und die „Symbolik der Raumelemente des Hauses" wie „Tür / Portal", „Fenster", „Mauer / Wände / Säule (Türme)", „Dach / Decke / Bogen" sowie „Boden / Fläche / Stufe" (167–183). Die Ebene der Symbolik des heiligen Raumes beinhalte den Umgang mit den Gegensätzen „real – unreal", „Chaos – Ordnung", „zentral – marginal" und „oben – unten". Darauf werden die Elemente der lebensweltlichen Raumsymbolik bezogen (184–227), bevor die Darstellung der „[r]äumlichen Symbolismen in der Bibel" – „Bethel", „Sinai", „Zelt Gottes", „Tempel von Jerusalem" sowie die Tempelsymbolik im Neuen Testament (227–301) – die Erörterung der „Symbolisierung christlicher Räume in der Kirchengeschichte" vorbereitet. Hier werden Kernelemente unterschiedlicher Epochen und Stile benannt und anhand der sechs Symbolkriterien beurteilt: In der „Antike" stehe die „Basilika" als „Königshalle des Kyrios" im Zentrum; für das „Mittelalter" werden „Romanik und Gotik" analysiert; in der „Neuzeit" geht es um die „Renaissance", den „protestantische[n] Kirchenraum", den „Barock" und den „Historismus"; und die „Moderne" wird an drei Beispielen der Architekten Rudolf Schwarz, Gottfried Böhm und Otto Bartning im Blick auf ihr provozierendes „Heiligkeitkonzept" und den reduzierten „Zeichencharakter" exemplarisch untersucht (302–418). Das dritte Kapitel schließt mit einem Überblick über „Theologische Ansätze in der Symbolik des Kirchenbaus", die um Symbolisierungen zu den Themen „Schöpfung", „Inkarnation", Sakramente und Vollendung (als „Vorgriff auf das himmlische Jerusalem") kreisen (418–437). Abschließend erörtert Müller die „Theologie der Kirchweih-Liturgie", in der sich die genannten Themen aus liturgiewissenschaftlicher Perspektive bündeln (437–444).

Das vierte Kapitel entwickelt eine „Religionsdidaktik der Kirchenraumsymbolik" in vier Schritten (445–592). Erstens werden im Anschluss an religionsdidaktische Diskurse vier Prinzipien einer solchen Kirchenraumdidaktik erörtert: ihr gehe es um symbolisches, ästhetisches, geschichtlich-anamnetisches und korrelierendes Lernen (445–481). Zweitens werden die geplanten Lernprozesse im Sinne der Kompetenzorientierung konkretisiert durch eine Liste von Kompetenzen (492–496), die durch einen Vergleich mit den Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen sowie durch Schulbuchanalysen die kirchenraumdidaktischen Leerstellen sichtbar machen (482–527). Drittens wird das religionsdidaktische Modell der Elementarisierung im Blick auf die entwicklungspsychologische Dimension der elementaren Zugänge (Oser / Gmünder; Fowler) auf die Kirchenraumthematik angewendet und an beispielhaften Skizzen elementarer Lernwege mit dem Bezug auf das Thema Schöpfung für unterschiedliche Altersstufen konkretisiert (527–579). Viertens beschließen, im Rückgriff auf Peter Baumgartners Skalen zur Taxonomie von Unterrichtsmethoden,

Hinweise zur methodischen und medialen Differenzierung das Kapitel im Sinne der eingangs geforderten subjektorientierten Didaktik (580–592). Die „Schlussperspektiven“ resümieren die Chancen des Lernens an besonderen Orten religiöser Praxis: Den durch symbolisierende Praxis zu erschließenden Raum-Medien, in denen sich Glaubenspraxis symbolisch verdichtet (593–601).

Die Dissertationsschrift von Andreas Müller sensibilisiert durch ihre gründlichen phänomenologischen und symboltheoretischen Beschreibungen von Räumlichkeit im Allgemeinen sowie Kirchenbauten und deren Elementen im Besonderen für die oftmals nicht genutzten Chancen, die ein Lernen an diesen Artefakten gläubiger Praxis eröffnet. Die Arbeit fordert Religionslehrkräfte zu „liturgiedidaktischer Kompetenz und interdisziplinärem Überblick“ heraus (129); im Schnittfeld religionspädagogischer und liturgiewissenschaftlicher Diskurse entwickelt Müller Hinweise für die Unterrichtspraxis, die Beachtung verdienen und Kriterien für empirische Unterrichtsforschung bereitstellen. Auch wenn das Verhältnis von Kirchenraumpädagogik und religionsunterrichtlicher Kirchenraumdidaktik kaum reflektiert wird, provoziert der subjektorientierte Ansatz eine partizipatorisch-performative Religionsdidaktik. Darüber hinaus bietet das Buch eine Fundgrube lesenswerten Materials, das aufgrund fehlender Register über das detaillierte Inhaltsverzeichnis aufzuspüren ist – obwohl die Materialfülle die Lektüre zugleich erschwert. Der im Vorwort genannte Kürzung (vgl. 8) sind wohl auch Textbausteine zum Opfer gefallen, auf die später verwiesen wird (vgl. 599 den Verweis auf Kapitel 2.2.3./2.2.4). Insgesamt hätte eine konsequente Straffung des Gedankengangs der Arbeit gutgetan.

Norbert Brieden



*Kroppach, Ulrich: Religion, Religiosität, Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik innovativ, Bd. 25) Stuttgart (Kohlhammer) 2019 [406 S.; ISBN 978-3-17-036160-7]*

Religionsunterricht muss plausibilisiert und legitimiert werden, so wie jedes schulische Fach. Dazu sei zunächst „grundlegend zu entfalten, was unter religiöser Bildung in der staatlichen Schule heute zu verstehen ist“ (13). Mit diesem Ziel vor Augen legt der Eichstätter Religionspädagoge Ulrich Kroppach ein monografisches Kondensat dessen vor, womit er sich in den letzten Jahren eingehend und in zahlreichen Publikationen beschäftigt hat. Dabei geht es ihm um die gründliche Herleitung und Konturierung konstitutiver Begriffe wie Religion, Religiosität, Religionskultur und Religiöse Bildung, um deren Relevanz für den Religionsunterricht herauszuarbeiten. Diesen gedanklichen Horizont steckt das Kapitel 1 ab.

Die Kapitel 2, 3, und 4 befassen sich mit je einem der leitenden Begriffe Religion, Religiosität und Religionskultur in etymologischer, historischer, theoretischer, disziplinärer und (teilweise) empirischer Hinsicht und buchstabieren so die Relevanz des Religiösen in Bezug auf Wissenschaft, Individuum und Gesellschaft. Später werden diese drei Konzepte dann als Gegenstand des Religionsunterrichts profiliert (Kapitel 6.2). Dabei verfährt der Autor äußerst kundig. Es ist ein Gewinn, dass auch gängige Begriffe und Theorien auf der Basis relevanter Quellen differenziert dargestellt werden, statt sie auf der Ebene von Allgemeinplätzen zu reproduzieren. So werden z. B. die Unterschiede von Civil Religion in den USA und Zivilreligion in Deutschland ausgeführt (68–73) oder im strukturalen Religionsbegriff bei Oevermann die Nähe zu funktionalen Religionsdefinitionen und historischen Religionen aufgedeckt (105). Der Einbezug der verschiedenen akademischen Disziplinen, die sich der Erforschung von Religion verschrieben haben, bildet ein wesentliches Qualitätsmerkmal. Kapitel 4 bildet in mehrfacher Hinsicht eine Ausnahme: Es wurde von Klaus König verfasst, was auf dem Haupttitelblatt und im Vorwort eine Erwähnung findet, nicht jedoch auf dem Umschlag, im Inhaltsverzeichnis und im Kapitel selbst; es themati-