

Es ist unmöglich, sich Räumen zu entziehen: Täglich bewegen wir uns in einer Vielzahl von Räumen, deren Erlebnisqualität je nach Zeit oder Person sehr unterschiedlich erfahren wird. Wir befinden uns in einem Tagungsraum, stehen auf einem Flugplatz oder einem Bahnhof, nehmen in einem Flugzeug, einem Zug oder einem Auto Platz – mit ihren jeweiligen spezifischen Raumsituationen – und treffen an einem Zielort ein, der sich vom Ausgangsort unterscheidet.

Weder unser Menschsein noch unser Glauben sind ohne die Dimension des Raums denkbar. Auch wenn zu konstatieren ist, dass das Christentum im Unterschied zu vielen anderen Religionen grundsätzlich unabhängig von definierten Orten und Räumen ist, dass das Christentum gerade nicht an feste Kultorte gebunden ist und der christliche Gott sich Menschen zu allen Zeiten und an allen Orten zu erfahren gibt, ist auch das Christentum nicht nur durch Zeiten, sondern auch durch Räume geprägt. Auch Christsein gelingt nicht unabhängig von der Raumdimension.

Um den Zusammenhang zwischen Raum und religiösem Lernen darzustellen, wird einleitend anhand von drei Beispielen die religionspädagogische Relevanz der Raumdimension illustriert (*Kap. 1*). Es folgt die begriffliche Dimensionierung (*Kap. 2*), bevor religiös geprägte Räume und religiöse Raumerfahrung voneinander unterschieden werden (*Kap. 3*). Schließlich wird religiöses Lernen als räumliches Lernen qualifiziert (*Kap. 4*) und RaumBildung als Herausforderung für die die Religionspädagogik (*Kap. 5*).

1. Zur religionspädagogischen Relevanz der Raumdimension: drei Beispiele  
Drei Beobachtungen sollen einleitend die theologische und religionspädagogische Relevanz der Thematik der Dimension 'Raum' veranschaulichen.

### *1.1 Biographische Erinnerungen an Räume*

Lebensgeschichtliche Erzählungen oder Romane geben den Blick frei für die große Bedeutung, die Orten und Räumen (Kirche, Zimmer, Natur) für die Darstellung von Religiosität zukommt.<sup>2</sup> Bei lebensgeschichtlichen Erzählungen sind Erinnerungen an bestimmte Räume und Atmosphären oft sogar Zugangsweg zur religiösen Lebensgeschichte, wie folgendes Interviewbeispiel belegt. Die vierundzwanzigjährige Barbara schildert ihre Erinnerungen an das Weihnachtsfest in ihrer Familie folgendermaßen:

„Ich glaube wir waren damals spätabends in der Kirche, als es wirklich dunkel war, und ich erinnere mich, dass da meistens Schnee gelegen hat. Das muss jetzt nicht unbedingt stimmen (schmunzelt), aber ich erinnere mich an einen Schneespaziergang an Weihnachten. Also erinnere ich mich jetzt immer so mit Schnee und dass alles so richtig ruhig war, und dass man dann eben Weih-

<sup>1</sup> Der Artikel basiert z.T. auf dem Referat beim XV. deutsch-italienischen Religionspädagog/innen-treffen 2007 in Florenz. Die Bilder, mit welchen die Raumdimension illustriert wurde, können hier leider nicht abgedruckt werden.

<sup>2</sup> Vgl. *Aleida Assmann*, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 2003, 298-339.

nachtslieder in der Kirche gesungen hat. Danach kam man nach Hause und dann haben wir erst mal bei meiner Oma gefeiert. Da kamen dann (...) auch wieder Onkel, Tanten und Cousins und dann gab es Geschenke für alle (...). Wir hatten immer einen richtig schönen Baum und eine Krippe. Die Krippe durfte ich bei der Oma aufbauen. Die war richtig alt, ja und man hat das so richtig zelebriert: Wir haben aus dem Keller die Plastiktüte geholt, von der man wusste: da ist die Krippe drin und die Kiste mit den ganzen Figuren. Vorher waren wir noch im Wald und haben Moos geholt. Dann wurde ein Tisch mit Moos hergerichtet, da kam die Krippe drauf, dann die Figuren: ein Hirte und ein Bub, die waren dann so auf dem Weg zur Krippe, die Heiligen Drei Könige, Ochs und Esel (...). Dann saßen wir abends relativ lang noch da, und haben hauptsächlich gesungen. Nicht diese normalen Weihnachtslieder, die immer irgendwo stehen, sondern alte, die meine Oma aus ihrer Jugend noch kannte und die wunderschön sind. (...) (((leise))) Ja, es war halt richtig schön, dass das Licht so gedämpft war. (...) Wir hatten ja nicht mal alle Platz in diesem kleinen Zimmer. Es war immer ganz friedlich und richtig schön. (...) (In unserer eigenen Wohnung) da gab's dann auch noch einen großen Baum, am Anfang noch mit richtigen Kerzen, und dann hat das nach immer so toll gerochen, (((leise))) ja war richtig schön, ich erinnere mich auch gern daran. Ich feiere Weihnachten wahnsinnig gern, das ist für mich wirklich (((lauter))) heilig.<sup>3</sup>

Optische, akustische, olfaktorische und haptische Eindrücke werden benannt: der Raum, das Licht, die Lieder, der Kerzengeruch und das Aufstellen der Krippe.<sup>4</sup> Die Erinnerung der Erzählerin umfasst alle Sinne und ist sowohl von den konkreten räumlichen Gegebenheiten abhängig als auch von der leiblichen Eingebundenheit der Erzählerin. Es ist offenkundig, in welchem Ausmaß (religiöse) Erinnerungen orts- bzw. raumbezogen sind.

### 1.2 'Räume gestalten, in denen Religion erfahrbar ist' als Unterrichtsziel

Die Untersuchungen zur Berufspraxis von Lehrer/innen, die von *Andreas Feige*, *Werner Tzschetzsch* u.a.<sup>5</sup> durchgeführt wurden, führten analytisch zu einem Vierfelderschema, mit dem der Unterrichtshabitus in Sprache, Lehre, Ethos und Raum eingeordnet werden konnte. Lehrer/innen beschreiben als Zielsetzung ihres Unterrichts neben der Vermittlung biblischer Geschichten und ihrer Sprachformen, christlicher Lehre und christlichen Ethos' die Schaffung von Räumen, in denen Religion erfahrbar ist. Unter 'Raum' werden sowohl „physische Räume gefasst, die unterrichtlich in Anspruch genommen und gestaltet werden, als auch in einem metaphorischen Sinne unterrichtliche Inszenierungsräume, in denen über ein psychisches Binnengeschehen hinaus Religion zur Darstellung kommt.“<sup>6</sup>

<sup>3</sup> *Angela Kaupp*, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005, 325f.

<sup>4</sup> Zur Konstituierung von Raum in den Sinnesorganen und zur Frage, welche Eigenschaften des Raums jeweils zur Sprache kommen vgl. *Elisabeth Joß*, Raum. Eine theologische Interpretation, Gütersloh 2005, 79-91.

<sup>5</sup> Vgl. *Andreas Feige* u.a., „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000; ders. / *Werner Tzschetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern 2005; *Bernhard Dressler* / *Andreas Feige* / *Werner Tzschetzsch* (Hg.), ReligionslehrerIn oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.

<sup>6</sup> *Dressler* u.a. 2006 [Anm. 5], 378-401, 379. Auffallend ist eine konfessionelle Differenz, denn die Raumdimension hat bei katholischen Lehrkräften eine deutliche Präferenz.

### 1.3 Christlich geprägte Räume erlebbar machen: Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik

Ein dritter religionspädagogischer Zugang zur Raumdimension, dem in den letzten Jahren verstärkt Beachtung zukommt, ist die Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik<sup>7</sup> (vgl. Kap. 4). Es wird versucht, Menschen, für die Kirchen oder andere Sakralräume weitgehend unbekannte Orte sind, diese durch Besuche zu erschließen. Dabei geht es in erster Linie darum, die Räume zu erkunden und ihre spezifische Atmosphäre erfahrbar zu machen, während das kognitive Wissen um die konkrete Bedeutung einzelner Gegenstände oder die Kenntnis des Baustils untergeordnete Ziele sind.

Diese drei Beispiele bestätigen nicht nur die philosophisch-anthropologischen Überlegungen zum Raumbezug menschlichen Lebens<sup>8</sup> und damit auch menschlichen Lernens, sie verdeutlichen gleichermaßen, dass religiöse Erfahrung und religiöses Lernen raumbunden sind. Diese Tatsache fordert die Theorie und Praxis religiösen Lernens heute in besonderer Weise heraus: Während früher viele religiöse Erfahrungen und Lernprozesse in Alltagszusammenhängen stattfanden (z.B. durch religiöse Bräuche in der Familie, durch das Mitleben der Liturgie oder regionaler Traditionen etc.), ohne dass einer didaktischen Inszenierung bedurfte, ist heute aufgrund des zunehmenden Ausfalls alltäglicher Sozialisationsinstanzen zu fragen, wie Räume zu gestalten sind, in denen religiöses Lernen als religionspädagogisch organisierter Lernprozess angebahnt werden kann.

## 2. Dimensionen des Raumbegriffs

Trotz ihrer Bedeutsamkeit führte die Raumdimension über lange Zeit hinweg eher ein Schattendasein und die Frage nach der Zeitdimension menschlichen Lebens stand im Vordergrund.

In den letzten Jahren erfährt Raum jedoch in den Wissenschaften einen 'Boom'. *Karl Schlögel* spricht von der „Wiederkehr des Raumes in vielfältiger Gestalt“<sup>9</sup> – eine Wiederkehr, die auch für religiöse Erfahrungen theoretisch und praktisch von Bedeutung ist. Der 'spatial turn' fordert Theologie und Pädagogik heraus und seit den späten 1990er Jahren gibt es in beiden Bereichen einige Veröffentlichungen zum Thema 'Raum'. Interessanterweise wiederholt sich in den Publikationen bis in die letzten Jahre die Aussage, dass die Beschäftigung mit 'Raum' bisher eher ein Randphänomen sei, wie exemplarisch anhand der Aussagen des Philosophen *Gernot Böhme*, der Systematischen Theologin *Elisabeth Joos* oder der Pädagogen *Marleen Noack*, *Johanna Forster* oder *Christian Rittelmeyer* gezeigt werden kann.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Inzwischen gibt es eine weite Palette religionspädagogischer Veröffentlichungen, die der Kirchen- oder Sakralraumpädagogik zuzuordnen sind; vgl. dazu die Literaturverweise in Anm. 33.

<sup>8</sup> Vgl. *Otto Friedrich Bollnow*, *Mensch und Raum*, Stuttgart 2004; *ders.*, *Anthropologische Pädagogik*, Stuttgart 1983; *Hermann Schmitz*, *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Ostfildern 1998; *ders.*, *Was ist neue Phänomenologie?*, Rostock 2003; *ders.*, *Das Göttliche und der Raum (System der Philosophie III.4)*, Bonn 2005; *Joos* 2005 [Anm. 4].

<sup>9</sup> *Karl Schlögel*, *Im Raume lesen wir die Zeit*, München – Wien 2003, 11. Eine aktuelle und umfassende Zusammenschau, wie die Kategorie in den einzelnen Wissenschaften verortet ist, ermöglicht der Sammelband von *Stephan Günzel* (Hg.), *Raumwissenschaften*, Frankfurt/M. 2009.

<sup>10</sup> Vgl. *Gernot Böhme*, *Ästhetik*. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, München 2001; *ders.*, *Architektur und Atmosphäre*, München – Paderborn 2006; *Joos* 2005 [Anm.

## 2.1 Die Mehrdeutigkeit des Begriffs 'Raum'

Im englischsprachigen Raum wird zwischen dem „geschlossenen, von Grenzen umgebenen *room*“ und „*space*, dem grenzenlosen All bzw. dem abstrakten mathematischen Raum“<sup>11</sup> unterschieden. Diese Differenzierung verweist darauf, dass Raum sowohl ortsbezogen als auch ortsunabhängig sein kann.

Auch im Deutschen werden mit 'Raum' unterschiedliche Realitäten bezeichnet:

- Zunächst ist darunter ein physischer Raum zu verstehen, ein wahrnehmbares, dreidimensionales Koordinatensystem. Unter dieser Perspektive werden z.B. Fragen der Architektur religiöser Räume bzw. des Kirchenraums thematisiert. Handelt es sich um einen Naturraum, ist er durch topographische Struktur und geographische Lage zu definieren. Auch soziologische Überlegungen zum Sozialraum knüpfen an physischen Räumen an.
- Eine weitere Bedeutung kommt dem Raum als einem Ort zu, den Menschen mit Leben füllen: Sie geben Räumen Atmosphäre, leben sich in Räume ein und finden dort Erinnerungen gespeichert, Stimmungen gespiegelt oder Verhalten begrenzt.
- Unabhängig von örtlichen Gegebenheiten bietet unsere Sprache viele Raumbilder an, um menschliche Grundgegebenheiten auszudrücken, wie z.B. 'auf dem Gipfel sein' oder 'in die Tiefe abstürzen'. In diesem Sinn bezeichnen Christen sich als 'Kirche'. Raum lässt sich daher auch intermediär als Atmosphäre bzw. als imaginärer Raum verstehen, der real auf das Erleben wirkt: Menschen können einander Raum geben, einen Raum der Freude oder des Streites schaffen oder Spielräume eröffnen.
- Der Leib als Raum, der menschliche Innenraum, der mit dem Außenraum in Interaktion steht, ist eine weitere Raumperspektive.<sup>12</sup>

## 2.2 Raum als *topos* und *spatium*

In der europäischen Kultur lassen sich zwei Grundkonzepte unterscheiden.<sup>13</sup> *Aristoteles* entwickelte das Konzept des Raums als *topos* (= Ort), *René Descartes* das Konzept des Raums als *spatium* (= Abstand).

4]; *Marleen Noack*, Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen, Weinheim 1996; *Christian Rüttelmeyer*, Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben, Wiesbaden 1994.

<sup>11</sup> *Max Bäcker*, Nichts als Raum. Annäherungen an den Raum, in: Franz J. Jelic / Heidemarie Kernitz (Hg.), Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität, Bad Heilbrunn 2003, 17.

<sup>12</sup> Umfassende Überlegungen zum Thema 'Leibraum' erarbeitete aus philosophischer Perspektive der Phänomenologe *Hermann Schmitz*, vgl. *ders.* 1998 [Anm. 8]. Zur Bedeutung von Leiblichkeit für religiöse Lernprozesse vgl. *Sybille Becker*, Leib - Bildung - Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2005; *Silke Leonhard*, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006; *dies.*, Bei Leibe: Religion zu Wort kommen lassen. Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung, in: Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 166-191; *dies.*, Mit dem Körper Religion lernen? Ein Plädoyer für Leiblichkeit im Religionsunterricht, in: Wege zum Menschen 55 (5/2003) 353-360.

<sup>13</sup> Hier werden v.a. die Ausführungen des Philosophen *Gernot Böhme* (vgl. *ders.* 2006 [Anm. 10] 15f., 118f.) zugrunde gelegt.

„Raum qua *topos* ist nach Aristoteles definiert als die innere Oberfläche der umgebenen Körper. Raum in diesem Sinne ist also wesentlich begrenzt, etwas, *in* dem sich etwas befindet, der Ort. [...] Die Mannigfaltigkeit der Orte bildet Gegenden, die sich wechselseitig umgeben. Der Raum im Sinne von *spatium* ist der Abstand zwischen Körpern. Er ist Distanz, die durchschritten werden kann, oder Volumen, das angefüllt wird. Beide Begriffe *topos*, *spatium*, das verbindet sie miteinander, beziehen sich wesentlich auf Körper. Körper begrenzen den Raum, der Raum ist die Extension von Körpern, ihre Abmessung. Der Raum ist das, worin Körper ihre Lage finden und durch das hindurch sich Körper bewegen. Diese Auffassung des Raumes, ich nenne sie zusammenfassend die geometrische“<sup>14</sup>.

### 2.3 Raum, leibliche Anwesenheit und Atmosphäre

Raum meint zum einen den gegenständlichen Raum, zum anderen den von Menschen gestalteten, daher bedarf eine Raumtheorie einer Leibtheorie.

„Raum in seiner Fülle meint immer den real eingenommenen Raum im Sinne messbarer Koordinaten, aber er meint genauso den durch Handlungen erschlossenen Raum und potentiell erschließbaren Raum, den Eigenraum und den Fremdraum innerhalb der eigenen Raumvorstellung – und natürlich auch die eminent wichtige, durch die Bezogenheit auf die Umwelt immer mit zu reflektierende soziale Dimension von Raum.“<sup>15</sup>

Weder die Leibdimension noch die Frage, wie ein Subjekt den Raum erfährt, lässt sich mit Hilfe der beiden Konzepte von *topos* und *spatium* umfassend beschreiben. Das Konzept von *topos* und *spatium* ist auch nicht geeignet, um unkörperliche Räume wie Licht-, Farb- oder Tonräume zu beschreiben. Die Körperunabhängigkeit kann z.B. am Beispiel von Malerei und Musik illustriert werden: Wie der Himmel auf Bildern zeigt, sind Farb Räume nicht notwendig durch die Farben von Gegenständen definiert. Ein Tonraum ist auch ohne einen körperlichen Resonanzraum realisierbar, sofern Musik über einen Kopfhörer gehört wird. In beiden Fällen ist jedoch die Anwesenheit eines Subjekts nötig. Diese Tatsache bezeichnet *Böhme* als „leibliche Anwesenheit“<sup>16</sup>. Dieses Phänomen kann ausgehend vom Begriff der Befindlichkeit auf zweifache Weise beschrieben werden:

„*Sich befinden* heißt einerseits *sich in einem Raume befinden* und heißt andererseits *sich so und so fühlen*, so und so gestimmt sein. Beides hängt zusammen und ist in gewisser Weise eins: In meinem Befinden spüre ich, in was für einem Raume ich mich befinde. Natürlich ist der Raum nicht nur das, was ich von ihm empfinde, nämlich die Atmosphäre. Der Raum hat auch seine dingliche Konstitution und vieles, was zu ihr gehört, geht nicht in mein Befinden ein.“<sup>17</sup>

Im Anschluss an *Hermann Schmitz* wird der Raum leiblicher Anwesenheit als „Atmosphäre“ definiert. Atmosphäre ist nicht körperlich zu verstehen, sondern leiblich zu erfahren.<sup>18</sup>

„Wir spüren Weite oder Enge, wir spüren Erhebung oder Gedrücktsein, wir spüren Nähe und Ferne, wir spüren Offenheit oder Eingeschlossenheit, wir spüren Bewegungssuggestionen. Wir

<sup>14</sup> Ebd., 118.

<sup>15</sup> *Joß* 2005 [Anm. 4], 78. Zur ausführlicheren Diskussion verschiedener philosophischer Ansätze, v. a. der neueren Phänomenologie zum Verhältnis von Raum und Leib vgl. ebd., 60-78.

<sup>16</sup> *Böhme* 2006 [Anm. 10], 121f.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Vgl. zum Begriff *Hermann Schmitz*, *Der leibliche Raum (System der Philosophie III.1)*, Bonn 1967.

haben damit einige Grundbestimmungen des leiblichen Raumes, wie er im Spüren gegeben ist, genannt“<sup>19</sup>.

Die Begriffe ‘Atmosphäre’ oder ‘Raum leiblicher Anwesenheit’ sind geeignet, unkörperliche Raumphänomene zu beschreiben. Sie ermöglichen zudem, Fragen der Raumgestaltung oder -inszenierung nicht nur im Sinne einer Werkästhetik zu verstehen, sondern auch von den Wirkungen auf diejenigen, die sich im Raum befinden, d.h. Rezeptionsästhetisch. Für eine ‘Raumgestaltung’ in religionspädagogischer Perspektive ist es nötig, beide Perspektiven zu beachten.

#### 2.4 Raum als soziale Kategorie

Raum wird anknüpfend an die konkreten Gegebenheiten als Lebensraum verstanden. Teilweise werden Raum, soziale Einheit und Kultur ineingesetzt.

„In Soziologie und Kultur- und Sozialanthropologie werden gleichermaßen [...] Erörterungen darüber angestellt, durch welche diskursiven Strategien in der Sozial- und Kulturtheorie ‘Raum’ erstens als *identitätsstiftendes und Differenz bestimmendes Verortungsinstrument des Eigenen und des Fremden* erscheinen und zweitens zur *Metapher für soziale Ordnungen* gerinnen konnte.“<sup>20</sup>

Ein- und Ausschlussprozesse werden über den sozialen Raum entschieden. Hierfür spielen die jeweiligen Codes des Sozialraums, d.h. Sprache, Symbole, Dinge und deren Bewertungen eine große Rolle. In diesem Sinn sind Kirche und Schule ebenso Sozialräume wie bestimmte Milieus in Stadtteilen. In der Pädagogik wurde der Gedanke des sozialen Raums zunächst in der Sozialpädagogik und der Jugendarbeit thematisiert, inzwischen ist jedoch auch von der Schule als Sozialraum vermehrt die Rede.<sup>21</sup>

### 3. Erfahrung religiös geprägter Räume oder religiöse Raumerfahrung?

Orte können als Räume erfahren werden, die aufgrund der Architektur, der Einrichtung, der darin stattfindenden Rituale etc. religiös geprägt sind. Eventuell ermöglichen sie auch eigene Erfahrungen mit Religion. Diese Unterscheidung ist religionspädagogisch wichtig, da es zwar möglich ist, die Erfahrung religiös geprägter Räume (didaktisch) zu inszenieren, dies aber nicht notwendig dazu führt, dass das Subjekt diesem Raum eine Bedeutung für die eigene Religiosität zuspricht. Im Blick auf physisch vorhandene Räume sind mindestens nachfolgende Differenzierungen möglich.

#### 3.1 Naturräume

Alle Religionen kennen bestimmte ‘heilige Orte’ in der Natur – Orte, denen eine besondere Kraft zugesprochen wird: der Ayers Rock der Aborigines, der Ganges der Hindus oder die Dolmen in der Bretagne.<sup>22</sup> Obwohl in den monotheistischen Religionen Orten nicht explizit eine solche Kraft zugesprochen wird, kennen Christentum, Judentum und Islam besonders verehrungswürdige Orte, die mit der Erinnerung an ein wichtiges Er-

<sup>19</sup> Böhme 2006 [Anm. 10], 122.

<sup>20</sup> Regina Bormann, Raum, Zeit, Identität. Sozialtheoretische Verortungen kultureller Prozesse, Opladen 2001, 266f.

<sup>21</sup> Zum aktuellen Forschungsstand vgl. Christian Reutlinger, Erziehungswissenschaft, in: Günzel 2009 [Anm. 9], 93-108, 100-106.

<sup>22</sup> Die Fülle von Publikationen zu Energie- oder Kraftorten, magischen und heiligen Orten oder den Gestaltungselementen des Feng Shui lässt das große Interesse an diesem Themenkreis erkennen, das sich aus diversen religiösen oder spirituellen Traditionen speist.

eignis in der Religionsgeschichte verknüpft sind und deshalb oft Wallfahrtsorte wurden. Häufig waren sie schon in Vorzeiten Kultstätten.<sup>23</sup> Zu klären wäre, ob diesen Orten eine Kultur übergreifende, archetypische Funktion zukommt<sup>24</sup> oder ob diese Orte kulturell unterschiedlich geprägt werden.

### 3.2 Liturgische Räume

Die Bauwerke der Religionen zeigen, dass Menschen schon immer großen Wert auf die Gestaltung von Sakralräumen gelegt haben. Mit hohem Aufwand wurden Kunstwerke geschaffen, deren Formvollendung nur durch die Zusammenarbeit vieler gelingen konnte. Religiöse Bauwerke überdauern häufig viele Generationen, aber ihre Raumgestaltung drückt dennoch das Lebensgefühl der jeweiligen Erbauergeneration aus.

„Obwohl eine katholische Kirche neben Wänden, Fenstern und Türen stets weitere Elemente wie ‘Altar’, ‘Ambo’ und ‘Tabernakel’ beinhaltet, verkörpert eine gotische Kathedrale mit ihrer Lichtmetaphorik eine andere Raumidee als die moderne Autobahnkirche in Baden-Baden mit ihrer Kreuzsymbolik. [...] Räumen [ist] auch ein spezifischer Aufforderungscharakter, eine Atmosphäre, Gestimmtheit eigen. Sie ist zwar nicht für jeden und zu jedem Zeitpunkt zwingend, aber religiös-kulturell nicht beliebig, und nicht überall zu haben.“<sup>25</sup>

Liturgische Räume sind einerseits architektonisch für die Liturgie gestaltet, andererseits sind es durch die Liturgie oder eine andere Praxis gestaltete Räume, und die jeweilige Gestaltung verändert Wirkung und Erleben des Raums: In einer Kirche kann ein Gottesdienst oder ein Konzert stattfinden. Ein Gottesdienst kann je nach Datum im Kirchenjahr oder nach biographischer Situation der Gottesdienstbesucher/innen Raum der Erinnerung, Raum der Freude, der Trauer, des Gebetes, der Gottesbegegnung oder der Langeweile sein. Die Dimension liturgischer Räume kann sowohl zeitlich als auch kulturell differenziert betrachtet werden.

### 3.3 Alltagsräume

Nicht nur an heiligen Orten und in liturgischen Räumen begegnen Menschen Religion, sondern auch in Alltagsräumen: Das kindliche Abendgebet findet vermutlich im Kinderzimmer statt. Religiöse Feste in der Familie werden im Wohnzimmer gefeiert und auch die Kommunionkatechese findet häufig hier statt. Der Ort der Firmkatechese ist vielfach ein mehr oder wenig ansprechend gestalteter Jugendraum im Pfarrzentrum. Religionsunterricht findet – je nach Schule – im Klassenzimmer, im Videoraum der Schule (im Keller?) oder im eigens gestalteten Religionszimmer statt. Fragen nach Tod und Auferstehung werden möglicherweise in einem sterilen Krankenzimmer gestellt. Während Naturräume wegen ihrer besonderen Ausstrahlung als heilige Orte verehrt werden und liturgische Räume für die religiöse Liturgie geschaffen wurden, stehen bei Alltagsräumen keine religiösen, sondern andere Gestaltungsideen im Vordergrund, z.B.

<sup>23</sup> Vgl. Assmann 2003 [Anm. 2]; Ingrid Riedel, Beseelte Orte. Plätze der Natur – Stätten der Kultur – Räume der Spiritualität, Stuttgart 2001.

<sup>24</sup> Vgl. die psychoanalytische Darstellung der Elementarformen von Umhüllungen wie Dach, Wand, Tür und Fenster in ihrer Entwicklungsgeschichte von Dieter Funke, Die dritte Haut. Psychoanalyse des Wohnens, Gießen 2006.

<sup>25</sup> Wolf-Eckart Failing, Die eingeräumte Welt und die Transendenzen Gottes, in: ders. / Hans-Günter Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1998, 91-122, 114.

die Kommunikations- oder Rückzugsfunktion eines Raumes oder die Möglichkeiten seiner vielseitigen Verwendung. Zu prüfen ist daher, für welche Dimensionen von Religiosität ein Raum offen ist und welche er möglicherweise verschließt – eine Überlegung, die sich nach der Trennung von Heiligem und Profanem heute umso mehr stellt.

### 3.4 Museen

Nicht nur durch die Museumsarchitektur, sondern auch mittels Ausstellungen zu religiösen Themen inszenieren Museen Religion. Die Gegenstände einer Ausstellung sind zugleich Wissens- und Wertbestände einer Kultur. Dadurch findet einerseits eine Auseinandersetzung mit Religion als Element von Kultur statt, andererseits sind Museen selbst nach quasi „sakralen Raumprogrammen“<sup>26</sup> gestaltet. Interessanterweise ähnelt sogar das Verhalten von Besuchern der Museen dem von Kirchenbesuchern.<sup>27</sup>

### 3.5 Religiöse Anklänge in anderen Raumkontexten

Zunehmend werden Orte, die keine religiösen (Lern)Räume sind, heute explizit mit spirituellen oder religiösen Elementen ‘aufgeladen’ und es entsteht eine Melange von Raumdesign und Religion in Bereichen, die traditionell nicht der Religion zugeordnet sind. So folgt unter der Überschrift „Der Weg zur Ritualarchitektur“ kein Artikel über den Bau religiöser Gebäude, sondern eine Beschreibung der „Kultur im Bad“, mit der eine Sanitärfirma für ihre Produkte wirbt.<sup>28</sup> Die Verbindung der Produkte in Anspielung auf Transzendenz erhöht deren Inszenierungswert.

## 4. Religiöses Lernen als räumliches Lernen

Der Zusammenhang zwischen religiösen Lehr-/Lernprozessen und Raum soll im Folgenden in drei Angängen konturiert werden.

### 4.1 Räume und Atmosphären ‘bilden’ Religion

Nicht nur Worte und Taten, sondern auch Gesten und Räume bilden.<sup>29</sup> Die Bedeutung der raum-zeitlichen Form religiösen Lernens illustriert exemplarisch *Fulbert Steffenskys* Erinnerung an seine Kindheit:

„In meiner katholischen Kindheit habe ich eine wortkarge und gestenreiche Religion erlebt. Zu einem besonderen religiösen Bewusstsein zu erziehen, war kein Ideal. Auch die Erwachsenen hatten kein differenziertes Glaubensbewusstsein; wohl hatten sie ein reiches und ausgeklügeltes Praxiswissen. [...] Man lebte in eingerichteten religiösen Welten, in denen alles seinen Platz, seine Zeit und seine Art hatte. Religiöse Begehung war wichtig, nicht religiöses Bewusstsein. Es war eine religiös gekonnte Welt. Sie musste nicht erst von den einzelnen Subjekten hergestellt werden, sie lag vor und war von vielen erbaut.“<sup>30</sup>

Räume sind quasi Subjekte, die zur Bildung führen. Kirchenbauten verdeutlichen dies ebenso wie Schulgebäude. Baumeister romanischer oder gotischer Kathedralen versuch-

<sup>26</sup> Sabine Offe, Museen, Tempel, Opfer, in: Peter J. Bräunlein (Hg.), Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religionen im öffentlichen Raum, Bielefeld 2004, 119-138, 121.

<sup>27</sup> Vgl. Bräunlein 2004 [Anm. 26].

<sup>28</sup> Firma Dornbracht, Kultur im Bad. Ideen für Lebensräume, o.J., 4.

<sup>29</sup> Vgl. dazu aus pädagogischer Sicht Gerold Becker / Johannes Bilstein, Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie, Seelze-Velber 1997.

<sup>30</sup> Fulbert Steffensky, Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2006, 91.

ten ebenso wie heutige Kirchenarchitekten mehr, als nur einen Versammlungsraum zu schaffen. Sie schufen die Darstellung einer bestimmten Theologie oder eines bestimmten Zeitgefühls.<sup>31</sup> Ebenso verändert sich die Architektur von Schulen zusammen mit den jeweiligen pädagogischen Leitideen.

Die Kirchenpädagogik bzw. Kirchen- oder Sakralraumpädagogik<sup>32</sup>, die in den letzten Jahren zunehmend Interesse findet<sup>33</sup>, nutzt diese Tatsache. Kirchenraumpädagogik lässt entdecken und erfahren, wie das Christentum Gestalt gewinnt und christlicher Glaube konkret wird. Ihr Ziel ist „eine ‘Alphabetisierung’ gegenüber der fremd gewordenen christlichen Kultur“<sup>34</sup>.

Die Tatsache, dass es eine Wechselwirkung zwischen Kirchenräumen und dem Subjekt gibt und Kirchen Symbole für alltagsentobene (Lebens)Räume sind, wird von Menschen genutzt, die biographische Knotenpunkte (Taufe, Trauung, Beerdigung) in einer Kirche begehen, obwohl sie sich im Alltag wenig mit religiösen Fragen beschäftigen. Der nicht-alltägliche Raum wird auch von Künstlern geschätzt, die in Kirchen Kunstwerke ausstellen oder Konzerte aufführen. In der Werbung wird sowohl die dem Alltag entobene als auch die bildende Wirkung der religiösen Architektur für das Produkt genutzt, um das den Alltag Transzendierende auszudrücken: Ein Beispiel ist eine Renault-Werbung im Ambiente einer gotischen Kathedrale. Interessanterweise ist kein Auto zu sehen; lediglich der Text verweist auf das Produkt: „Für Liebhaber großzügiger Architektur: Ein Renault“ und knüpft damit sowohl an die Wirkung eines Kirchenbaus als auch an kulturelle Wissensbestände an.

<sup>31</sup> Die Diskussion, ob die Kirche mehr als ein Versammlungsraum ist, die vor allem in der protestantischen Theologie diskutiert wird, verbunden mit der Frage, inwieweit eine Kirche unabhängig von kultischen Feiern ein ‘heiliger Raum’ sei bzw. eine entsprechende Ausstrahlung habe, wird hier nicht weiter erörtert. In der katholischen Theologie deutet die Präsenz des Göttlichen im Tabernakel auf eine von der Versammlung unabhängige besondere Qualität des Raums. Zusammenfassend zur Diskussion aus protestantischer Sicht vgl. *Elisabeth Jooß*, Theologie, in: Günzel 2009 [Anm. 9], 366-399; *Klaus Raschzok*, Spuren im Kirchenraum. Anstöße zur Raumwahrnehmung, in: *Pastoraltheologie* 89 (3/2000) 142-157; *Günter Rombold*, Kirchenräume als Begegnungsorte, in: *ThPQ* 153 (1/2005) 58-66.

<sup>32</sup> Zum Begriff führt *Martina Gelsing*, KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Forschungs- und Arbeitsfeldes, in: *ThPQ* 151 (3/2003) 292-297, 292 aus: „Ein neues Forschungsfeld an der Schnittstelle von Kunst und Kirche beginnt sich zu etablieren: KirchenRaumPädagogik. Während der Begriff ‘Museumspädagogik’ seit geraumer Zeit in aller Munde ist, wird bei der neuen Sprachschöpfung ‘Kirchenpädagogik’ nicht nur der erste Teil des Begriffes ausgetauscht, sondern insbesondere der Raum des Erlebens von Kunstwerken, der Kirchenraum als liturgischer Ort, bewusst miteinbezogen. Zunächst in der evangelischen Kirche Deutschlands verbreitet, ist die Kirchenpädagogik dort zu einem der innovativsten (und auch kreativsten) Felder der letzten Jahre geworden.“ M.E. ist dem Begriff ‘Sakralraumpädagogik’ der Vorzug zu geben, da er sakrale Räume anderer Religionen einbezieht.

<sup>33</sup> Vgl. *Gelsing* 2003 [Anm. 32]; *Hartmut Rupp* (Hg.), *Handbuch Kirchenpädagogik*, Stuttgart 2006; *Albert Gerhards*, Sinn und Sinnlichkeit sakraler Räume. Kirchenraumpädagogik ist im Kommen, in: *HerKorr* 60 (3/2006) 149-153; *Roland Degen*, „Den Räumen Raum geben“, in: *JRP* 18 (2002) 115-123; *ders.* / *Inge Hansen* (Hg.), *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*, Münster 1998; *Sigrid Glockzin-Beyer* / *Horst Schwebel* (Hg.), *Kirchen-Raum-Pädagogik*, Münster 2002; *Margarete Luise Goecke-Seischab* / *Jörg Ohlemacher*, *Kirchen erkunden, Kirchen erschließen*, Lahr 1998; *Thomas Klie* (Hg.), *Kirchenpädagogik und Religionsunterricht*. 12 Unterrichtseinheiten für alle Schulformen, Loccum 2001; *Siegfried Macht*, *Kirchenräume begreifen*. 70 Bausteine für Kirchenbesuch und Klassenzimmer, Lahr 2002. Vgl. auch die umfassende Literaturliste auf der Homepage des Bundesverbandes unter: [www.bvkirchenpaedagogik.de](http://www.bvkirchenpaedagogik.de).

<sup>34</sup> *Rupp* 2006 [Anm. 33], 18.

Die Wechselwirkung zwischen Raum bzw. Atmosphäre und Subjekt ist auch in alltäglichen Zusammenhängen relevant. Die Atmosphäre eines abendlichen Gebetsrituals oder einer jährlichen Weihnachtsfeier hat Auswirkungen auf religiöse Lehr-/Lernprozesse.

#### 4.2 *Religiöse Räume und Atmosphären werden gebildet*

Während zunächst vom Raum quasi als Handlungsträger der Bildungsgedanke skizziert wurde, wird im nächsten Schritt der Raum als Objekt gesehen, während Menschen Handlungsträger sind, d.h. Räume werden gebildet.

- Räume als Objekte werden gegenständlich gebildet: Gebäude werden gebaut und Zimmer eingerichtet. Durch die gegenständliche Gestaltung wird Räumen eine unterschiedliche Atmosphäre zugewiesen, abhängig von Architektur, Einrichtung und Sitzanordnungen. Ein Klassenzimmer wirkt anders als ein Meditationsraum.
- Unter der Perspektive der leiblichen Anwesenheit werden Räume bzw. Atmosphäre unabhängig von der gegenständlichen Gestaltung gebildet. Die Subjekte in einem Raum schaffen durch ihre Form der Interaktion und Kommunikation atmosphärisch bestimmte Raumqualitäten. Die Anwesenden bilden durch ihre eigene Gestimmtheit oder durch den Anlass des Zusammenseins Atmosphäre; diese kann belastend und entlastend wirken, kommunikativ oder unkommunikativ sein, etc. Diese Tatsache möchte ich als 'reale Atmosphäre' bezeichnen.
- Von der realen kann die 'imaginierte Atmosphäre' unterschieden werden. Atmosphäre wird in Rollenspielen, Fantasiereisen, Filmen o.ä. imaginiert. Die von den Anwesenden erzeugte Raumstimmung muss nicht mit der realen Befindlichkeit übereinstimmen, sondern entspricht Rollenvorgaben. Durch imaginierte Raumgestaltung können Alternativen zur Realität erprobt und eventuell eingeübt werden. Hierdurch erweitert sich die Rollenflexibilität und wächst die Fähigkeit zur gegenseitigen Perspektivübernahme – zentrale Aspekte sozialer Kompetenzen.

Während den Möglichkeiten der gegenständlichen Raumgestaltung in der Schule häufig Grenzen gesetzt sind, kommt der realen und imaginierten Raumbildung im Rahmen schulischen Unterrichts eine herausragende Bedeutung zu. Die Interaktionen zwischen den Personen im Raum entscheidet dann, welche Qualität der Raum real oder imaginiert erhält und welche Lehr-/Lernprozesse gefördert oder behindert werden.

#### 4.3 *Religiosität benötigt verschiedene Räume bzw. Atmosphären*

Unter der Voraussetzung, dass religiöse Kompetenzen in die Dimensionen von „religiöser Sensibilität“, „religiöser Inhaltlichkeit“, „religiösem Ausdrucksverhalten“, „religiöser Kommunikation“ und „religiös motivierter Lebensgestaltung“ unterschieden werden können<sup>35</sup>, ist zu überlegen, ob der Erwerb dieser Kompetenzen unterschiedlicher Räume und Atmosphären bedarf.

Die Bedeutung verschiedenartiger Räume für verschiedene Dimensionen von Religiosität sei am Kirchenbau verdeutlicht: Während das Hauptschiff u.a. dem Erwerb oder der Vertiefung religiöser Inhalte und dem gemeinsamen Ausdruck des Glaubens dient, ist die Anbetungskapelle eher Ort für privaten religiösen Ausdruck, religiöse Kommunika-

<sup>35</sup> Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988, 672-691.

tion findet im Pfarrsaal statt und religiös motivierte Lebensgestaltung meist außerhalb des Kirchengebäudes. Diese Orte unterscheiden sich meist in der Raumqualität ebenso wie in Größe und Sitzordnung.

Auf den schulischen Kontext bezogen ist zu fragen, welche Konsequenzen die Bedeutung verschiedener Räume und Atmosphären für religiöse Lehr-/Lernprozesse auf die Gestaltung von Unterrichtsräumen und deren Atmosphären hat und welchen Einfluss Lehrkräfte hierauf nehmen können. Diese Frage kann jedoch nicht unabhängig von der Zielsetzung des Unterrichts beantwortet werden.

## 5. RaumBildung als Herausforderung für die Religionspädagogik

Die anthropologische Bedeutung von Raum und die Wechselwirkungen zwischen Bildungsprozessen und Räumen qualifiziert die Frage des Raums als eine pädagogische. Unter der Voraussetzung, dass sich Religion zum einen durch ihre Inhalte erschließt, zum anderen durch ihre Formen, ist diese Frage gleichermaßen eine religionspädagogische. Die Erschließung religiöser Räume und Ausdrucksformen ist heute umso notwendiger, als immer mehr Menschen nach dem Wegfall des christentümlichen Milieus mit Formen gelebten Glaubens erst bekannt gemacht werden müssen. Sie betreten sozusagen unbekannte Räume – und dies betrifft keineswegs nur Kinder und Jugendliche.

Im Begriff RaumBildung spiegelt sich die Mehrdeutigkeit der Aufgabe: die (Selbst-)Bildung von Menschen im Blick auf religiöse Räume und die Bereitstellung von Räumen für religiöse Bildung. Ansätze und mögliche Weiterentwicklungen einer raumbezogenen Religionspädagogik werden nun unter vier Aspekten skizziert: (1) Kirchenraumpädagogik als eine originär raumbezogene Form des Lernens, (2) Qualifizierung einer raumbezogenen Religionsdidaktik, (3) Überlegungen zum Schulraum als Ort religiösen Lernens und (4) Raumkompetenz von Lehrer/innen und Schüler/innen als notwendige Voraussetzung einer raumbezogenen Religionsdidaktik.

### 5.1 Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik – eine originär raumbezogene Form des Lernens

Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik versteht den Zugang zu den Gebäuden anders als klassische Kirchenführungen. Kirchenraumpädagogik findet im Normalfall weniger in der Schule als in religiös geprägten Räumen (Kirchen oder im weiteren Sinn auch Synagogen oder Moscheen) statt. Das pädagogische Anliegen bezieht sich in erster Linie auf die Hinführung zu diesen Räumen. Daher ist der Ansatz nicht notwendig auf Heranwachsende oder den Lernort Religionsunterricht bezogen, er kann aber als eine raum-orientierte Unterrichtsform in diesen eingebunden sein. Auf der Basis aktueller kirchenraumpädagogischer Überlegungen<sup>36</sup> ist das Ziel, religiöse Räume für Menschen zu erschließen, denen die jeweiligen Sakralräume weitgehend fremd sind. Durch bewusste 'Begehung' einer Kirche soll ein probeweises Erleben religiöser Ausdrucksformen ermöglicht werden. Das Ziel ist weniger, architektonische Fragen zu beantworten, als vielmehr Menschen dazu zu führen, sich in die Rolle der Gläubigen hineinzuversetzen und so die Bedeutung religiöser Symbole und Ausdrucksformen zumindest ansatz-

<sup>36</sup> Vgl. die Literaturhinweise in Anm. 33.

weise zu erleben.<sup>37</sup> Durch die Identifizierung mit einer religiösen Ausdrucksgestalt kann ein Verständnis von und evtl. auch ein Zugang zu religiösen Ausdrucksformen einer Religion eröffnet werden. Da kirchenraumpädagogische Zugänge die Fremdheit der Adressat/innen gegenüber den Traditionen häufig voraussetzen, korreliert ihr Anliegen in dieser Hinsicht mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. Notwendig ist zum einen, die Grenze didaktischer Prozesse zu beachten und ein Probehandeln von einer Glaubensausübung zu unterscheiden, zum anderen im Rahmen des Religionsunterrichts nicht nur Ausdrucksformen erlebbar zu machen, sondern sie auch zu reflektieren und mit Wissen über diese Formen zu verbinden.

## 5.2 Qualifizierung einer raumbezogenen Religionsdidaktik

In Weiterführung des symboldidaktischen Lernens<sup>38</sup> zielen die Entwürfe einer 'performativen Religionsdidaktik' darauf, Religion nicht nur zu erklären, sondern „als eine Praxis zu erschließen“<sup>39</sup>. Performative Religionsdidaktik geht davon aus, dass „christliche Religion nur als kommunizierte, gestaltete, gefeierte Religion“<sup>40</sup> begreifbar ist. Deshalb müssen Darstellungen von Religion kennengelernt werden, ehe eine Reflexion möglich ist. Wege einer Erschließung von Religion über deren Darstellungen können sehr verschieden sein und müssen es auch, je nach Zielsetzung und Zielgruppe. Obwohl das Wort 'Raum' häufig zitiert wird, geschieht dies meist ohne grundsätzliche Überlegungen zur Mehrdimensionalität des Raumbezugs und zu deren Konsequenzen. Um den

<sup>37</sup> Roland Degen unterscheidet grundsätzlich fünf Typen der Kirchenerkundung: den (1) Baukunde-Typ, der vor allem architektonisch-baugeschichtliche Daten vorstellt, den (2) catechetischen Typ, der Kirchen von ihrer Bedeutung für den Glauben her erklärt, den (3) symboldidaktischen Typ, der Symbole zu erschließen versucht, den (4) handlungsorientierten Typ, der die Zeitumstände und Entstehungsbedingungen erfahrbar machen möchte, und schließlich den (5) Neues gestaltenden Typ, der nicht nur an Bestehendes heranführen will, sondern zur Entwicklung neuer Formen anregen möchte. Vgl. ders., „Echt stark hier!“ Kirchenräume erschließen. Aufgaben – Typen – Kriterien, in: ders. / Hansen 1998 [Anm. 33], 5-19. Gottfried Bitter unterscheidet fünf Leitvorstellungen einer Kirchenführung: „Heimatmuseum“, Schauraum religiöser Kunst, Entdeckungs-/Erlebnisraum 'Religion des Evangeliums', Lebensraum 'Religion des Evangeliums' und „Bilderkatechismus“. Vgl. ders., „Sakrale Räume erkunden. Kirchenführungen und religiöse Kultur, in: Thomas-Morus-Akademie Bensberg, Sakrale Bauten entziffern. Zur Konzeption von Kirchenführungen, Bensberg 2003

<sup>38</sup> Vgl. Hubertus Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf, 71997 [1982]; Peter Biehler, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989.

<sup>39</sup> Thomas Klie, Wohnkulturen. Eine biographische Topologie gelehrter Religion, in: Andreas Feige / Bernhard Dressler / Albrecht Schöll (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion' bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004, 47-66, 51. Die Theorieentwicklung fand zunächst als eine Reflexion der protestantischen Gestalt religiöser Praxis statt. Vgl. Leonhard / Klie 2003 [Anm.12]. Auf der Basis einer grundlegenden Reflexion von Symbol und Zeichen entwarfen Bernhard Dressler und Michael Meyer-Blanck eine semiotische Religionsdidaktik; vgl. dies. (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998. Auf katholischer Seite legten u.a. Hans Schmid und Hans Mendl Überlegungen vor. Vgl. Hans Schmid, Mehr als Reden über Religion; in: rhs 45 (1/2002), 20-31; Mendl hat seine Konzeption jüngst ausführlich beschrieben, vgl. ders., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder. München 2008. Zur Diskussion der Ansätze vgl. Michael Domsgen, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: RpB 55/2005, 31-50; Thomas Klie / Bernhard Dressler, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Pastoraltheologie 96 (6/2007) 241-254; Rudolf Englert, Religion reflektieren – nötiger denn je. „Religion inszenieren“ und „Religion reflektieren“ – Eine Alternative?, in: Kirche und Schule 139/2006, 9-14.

<sup>40</sup> Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002, 122.

Raumbezug zu präzisieren, ist die Verwendung des Performanzbegriffs zu differenzieren.<sup>41</sup>

In Ansätzen, die sich von sprachwissenschaftlichen Überlegungen im Anschluss an Sprechakttheorien herleiten, werden religiöse Ausdrucksformen im Sinne 'semiotischer Zeichen' verstanden. Im Mittelpunkt stehen die Fragen nach den Strukturen und den Bedingungen von Mittelbarkeit und Verstehbarkeit religiöser Zeichen. Da Zeichenprozesse konventionellen Regeln (Codes) unterliegen, gelingt Kommunikation in Sachen Religion nur, wenn gemeinsame Codes angewandt werden. Hierfür ist es nötig, diese Codes zu erproben.

Andere Konzepte schließen stärker an den theaterwissenschaftlichen Begriff der Performance an, so z.B. *Thomas Klie*, der Religion als eine 'Inszenierungsreligion' bezeichnet. Er hebt hervor, dass es nötig sei, „der Religion Raum [zu] geben“<sup>42</sup>. Dies kann sowohl von physisch vorhandenen religiösen Räumen her konzipiert werden als auch von der Herstellung religiöser Räume bzw. religiöser Atmosphäre durch „didaktische Inszenierungen“<sup>43</sup>. Inszenierung ist nicht mit Nachspielen gleichzusetzen. Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, verende ich die Beschreibung von Performanz durch den Ethnologen *Victor Turner*.<sup>44</sup> Er geht davon aus, dass eine ethnologische Inszenierung sozialer Zeremonien fremder Kulturen dazu führt, nicht nur die fremde, sondern auch die eigene Kultur besser zu verstehen. Inszenierung ist weder Performativität im Sinne von Glaubensvollzug noch Probehandeln, sondern etwas Drittes dazwischen. In gleicher Weise wird Performanz im Psychodrama verstanden.<sup>45</sup> In einem psychodramatischen Spiel übernehmen die Mitspieler/innen die Rolle einer anderen Person, fühlen sich in diese Rolle ein und erleben so für die Zeit des Spiels die Welt aus der Perspektive eines Anderen. Durch diese Rollenidentifizierung lernen sie eine fremde Welt kennen und erweitern zugleich das eigene Rollenrepertoire. Dies hat häufig zur Folge, dass den Mitspieler/innen während der Übernahme einer fremden Rolle bisher unbekannte Aspekte des eigenen Lebens bewusst werden. In einer solchen spielerischen Identifikation auf Zeit geschieht mehr als im Gespräch: Es gelingt, eine fremde Wirklichkeit tiefer zu verstehen, ohne die Notwendigkeit, diese Perspektive für das eigene Leben zu übernehmen.

<sup>41</sup> Zum Begriff vgl. *Uwe Wirth* (Hg.), Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002; aus religionspädagogischer Perspektive vgl. *Hanna Roose*, Performativer Religionsunterricht zwischen Performativität und Performanz ([www.rpi-loccum.de/download/roose.pdf](http://www.rpi-loccum.de/download/roose.pdf) [10.01.09]). Diese Differenzierung betrifft vor allem die Ansätze in der protestantischen Theologie.

<sup>42</sup> Vgl. *Thomas Klie*, Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 2003.

<sup>43</sup> *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Leonhard / Klie 2003 [Anm. 12], 152-165, 159.

<sup>44</sup> *Victor Turner*, Dramatisches Ritual – Rituelles Drama. Performative und reflexive Ethnologie, in: Wirth 2002 [Anm. 41], 193-209.

<sup>45</sup> Das Psychodrama ist eine gruppentherapeutische Methode, bei der Vorstellungen und Situationen in Handlung und Szenen umgesetzt werden, um so vor allem die Gefühlsdimension sichtbar zu machen und Veränderungsmöglichkeiten durchzuspielen. Die verschiedenen Modelle des Bibliodramas stützen sich zum Teil auf psychodramatische Konzepte. Einen einführenden Überblick zum Psychodrama geben *Martina Rosenbaum / Ulrike Kroneck*, Das Psychodrama. Eine praktische Orientierungshilfe!, Stuttgart 2007.

Performative Ansätze lassen also grundsätzlich die Deutung von Inszenierung der Religion als Glaubensvollzug (Performativität) oder als Inszenierung religiöser Ausdrucksformen (engl.: Performance) zu. Performance hat einen eindeutigen Raumbezug, sowohl im Sinne von realen als auch von imaginierten Räumen. Auf der Basis des öffentlichen Bildungsauftrags ist jedoch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Inszenierungen in einer öffentlichen Schule anderen räumlichen und pädagogischen Bedingungen unterliegen als Inszenierungen im kirchlichen Rahmen. Ein wesentliches Kriterium ist, dass die kognitive Durchdringung nicht ausfallen darf, wie *Rudolf Englert* in der Auseinandersetzung mit performativen Ansätzen betont.<sup>46</sup>

### 5.3 Der SchulRaum als Ort religiösen Lernens

Im Laufe von zwölf Schuljahren verbringen Schüler/innen ca. 15000 Stunden in der Schule und in Ganztagschulen werden es vermutlich noch mehr sein. Geht man davon aus, dass ein Jugendlicher ca. 16 Stunden am Tag wach ist, verbringt er während der Schulzeit etwa 1/5 der gesamten wachen Lebenszeit in der Schule. Daher ist es verwunderlich, dass die Bedeutung von Räumen für Lehr-/Lernprozesse im Rahmen von Schule – mit Ausnahme von Elementar- und Grundschulpädagogik – kaum Thema der Didaktik ist, während das Beziehungsgefüge zwischen Lehrkraft, Schüler/innen, Inhalten und Vermittlungswegen im Vordergrund steht.

Das Thema markiert in den Erziehungswissenschaften einen Randbereich und bisher sind keine umfassenden Theorieentwürfe zu finden, obwohl in den letzten zehn Jahren einige Publikationen, meist Sammelbände, zum Themenspektrum 'Pädagogik und Schulbau, Schulraumgestaltung, Lernen und Raum' erschienen.<sup>47</sup> Daher ist die geringe Rezeption in der religionspädagogischen Theorieentwicklung nicht verwunderlich. In der Praxis könnte man den Eindruck gewinnen, Religionslehrkräfte verlassen lieber das Klassenzimmer und suchen außerhalb nach Räumen, an denen Religion begehbar oder erfahrbar ist (vgl. Kirchenraumpädagogik) oder setzen sich für schulpastorale Räume in der Schule ein, wie z.B. Meditations- oder Besprechungszimmer, als sich an den Raumbedingungen für den Unterricht in der Schule abzarbeiten.

Bereits vor mehr als 25 Jahren forderte *Hubertus Halbfas*: Es geht „bei der Frage nach der Architektur unserer Schulen und der Einrichtung unserer Klassenzimmer nicht um vordergründige Probleme einer ästhetischen Gestaltung, sondern um ein grundlegendes Verständnis der anthropologischen Bedeutung des Lernraumes. Hier steht im Ansatz die Frage nach dem, was wir unter Schule und Lernen verstehen wollen, zur Disposition, denn immer schon waren die bauliche Gestalt der Schule und das Erscheinungsbild des Klassenzimmers der gegenständliche Ausdruck dessen, was in diesen Schulen pädagogisch geschah. In jedem Fall bedeuten Schulhaus und Klassenzimmer eine

<sup>46</sup> Vgl. *Englert* 2006 [Anm. 39], 13f.

<sup>47</sup> Vgl. *Noack* 1996 [Anm. 10]; *Becker / Bilstein* 1997 [Anm. 29]; *Jelich, / Kemnitz* 2003 [Anm. 11]; *Eckart Liebau, / Gisela Miller-Kipp / Christoph Wulf*, Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie, Weinheim 1999; *Rotraut Walden, / Simone Borrelbach*, Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie, Heidelberg-Krönung 2002; *Mirka Dickel / Detlef Kanwischer* (Hg.), TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert, Berlin /Münster 2006; *Jutta Ecarius / Martina Löw* (Hg.) (1997); Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse, Opladen 1997; *Kristin Westphal* (Hg.) Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim/München 2007. Zum Forschungsüberblick vgl. *Reutlinger* 2009 [Anm. 21], 93-108.

Vor-Ordnung der schulischen Sozialisation.<sup>48</sup> *Halbfas* fordert daher einen „Verzicht auf die gewohnte Standard-Ausstattung der Klassenzimmer, stattdessen ein *gemeinsames*, stetiges Einrichten des Klassenraumes nach eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Ein solcher Vorgang darf nicht in einer einmaligen Aktion bestehen, sondern muss prozesshaft sein, um erzieherisch wirksam zu werden. Dann entstehen lebendige Ordnungen, die sowohl beanspruchen als auch inneren Halt geben, denn in wohnlichen Klassenräumen vermag sich der Schüler mit Leib und Seele einzuhäuten.“<sup>49</sup>

Klassenräume als eine pädagogische Aufgabe sind eine zweifache religionspädagogische Herausforderung: Zum einen ist die Frage zu beantworten, wie Räume gestaltet sein müssen, um Schüler/innen unter den jeweiligen entwicklungs- und milieuspezifischen Kriterien zu entsprechen<sup>50</sup> und ein pädagogisch sinnvolles Arbeiten zu ermöglichen. Es ist dabei auch zu berücksichtigen, dass Milieus historischen Wandlungsprozessen, kulturellen Unterschieden und Stilfragen unterliegen. Dies gilt auch für den Schulbau und die Klassenzimmergestaltung unterschiedlicher Epochen<sup>51</sup>, daher ist die Gestaltung in Abhängigkeit von konkreten Lebenswelten jeweils neu zu überprüfen. Zum anderen ist der Frage nachzugehen, wie Räume gestaltet sein müssen, um religiöse Lehr-/Lernprozesse in den verschiedenen Dimensionen von Religiosität zu ermöglichen und ein Kennenlernen der Formen gelebten Glaubens zu ermöglichen: Es ist zu fragen, ob Räume so gestaltet werden, dass z.B. die Botschaft von einem Gott, der „hinaus ins Weite führt“ (Ps 18,20) verstanden werden kann.<sup>52</sup>

#### 5.4 'Raumkompetenz' von Lehrer/innen und Schüler/innen

Die beschriebenen Herausforderungen einer raumbezogenen Religionsdidaktik sind nur zu bewältigen, wenn die Beteiligten Raumkompetenz entwickeln. Es ist wichtig, dass Lehrer/innen und Schüler/innen „den Umgang mit Atmosphären lernen“<sup>53</sup> – eine Kompetenz, die nötig ist, um die 'Botschaft' des Unterrichtsraums wahrzunehmen. Für einen Religionsunterricht als „Realisation“<sup>54</sup> oder „Performance“<sup>55</sup> sind atmosphärische und inszenatorische Gestaltungskompetenzen Voraussetzungen. Dabei geht es nicht nur um die Materialität des Raumes und seiner Einrichtung, sondern um die atmosphärische Inszenierung von Raum, die fast ohne Hilfsmittel auskommt. Diese Raumkompetenz sollen in fünf Dimensionen entfaltet werden.

<sup>48</sup> *Halbfas* 1997 [Anm. 38], 168.

<sup>49</sup> Ebd., 168f.

<sup>50</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, Wie eignen sich Kinder und Jugendliche räumlich Umwelt an? Entwicklungspsychologische Skizzen, in: rhs 43 (3/2000) 145-154.

<sup>51</sup> Vgl. *Johannes Bilstein*, Hör-Räume – Seh-Räume. Zur real- und Imaginationsgeschichte von Schulbauten, in: Kristin Westphal (Hg.), Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim – München 2007, 95-120.

<sup>52</sup> Zur theologischen Bedeutung des Raums für den Glauben leistet die Arbeit von *Elisabeth Joß* aus philosophischer und biblischer Perspektive einen wichtigen Beitrag. Vgl. *dies.* 2005 [Anm. 4]; *dies.* 2009 [Anm. 31].

<sup>53</sup> *Böhme* 2006 [Anm. 10], 43.

<sup>54</sup> *Rudolf Englert*, Religionsunterricht als Realisation, in: rhs 45 (1/2002) 1.

<sup>55</sup> Vgl. *Thomas Klie*, Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: *Loccumer Pelikan* 3/2006, 103-109.

### (1) Raumkompetenz auf der Ebene des Sozialraums

Schule ist nicht nur ein Lernraum, sondern sollte auch Lebensraum sein.<sup>56</sup> Anknüpfend an die sozialräumlichen Theorien finden im jeweiligen Lebensraum Ein- und Ausschlussprozesse statt. Daher ist es nötig, dass Lehrkräfte die Fähigkeit haben, solche Prozesse wahrzunehmen und Unterricht so zu gestalten, dass er für Schüler/innen nicht eine fremde Welt ist, sondern Lebensbezug hat. Dies gilt in besonderem Maß für einen Religionsunterricht, der Hilfe zur (religiösen) Identitätsentwicklung sein will.

### (2) Raumkompetenz auf der Ebene des materiellen Raums

Es lässt sich nicht leugnen, dass ästhetische Vorlieben und Abneigungen auch bei Lehr-/Lernprozessen eine Rolle spielen. Die aktuellen Milieustudien illustrieren, wie unterschiedlich die Vorlieben verschiedener Gruppen sind, auch im Jugendalter.<sup>57</sup> Lehrkräfte müssen einen Blick für Räume entwickeln und diese nicht als unveränderbare Gegebenheit verstehen. Auf der Ebene des materiellen Raums geht es darum, vorhandene Räume dahingehend zu überprüfen, ob sie für die Anbahnung religiöser Lehr-/Lernprozesse förderlich sind oder diese im Blick auf Zielsetzung, Alter oder ästhetische Vorlieben der Lernenden behindern. Hierbei ist auch die Bedeutung der jeweiligen Sitzordnung nicht zu leugnen.<sup>58</sup>

### (3) Raumkompetenz auf der Ebene der eigenen leiblichen Anwesenheit

Eine räumliche Inszenierung setzt voraus, dass die Beteiligten ihre eigene Leibräumlichkeit wahrnehmen. Für diejenigen, die als Lehrende solche Prozesse produktiv nutzen wollen, ist es darüber hinaus unverzichtbar, sich mit den eigenen Raum-Botschaften auseinanderzusetzen. Nur wenn Sprache, Gestik, Mimik und Inhalt übereinstimmen, wird die Botschaft eindeutig gesendet. Zu fragen ist auch, ob die Raumbezüge der christlichen Botschaft im Unterrichtsgeschehen deutlich werden bzw. wie diese umgesetzt werden können.

### (4) Raumkompetenz auf der Ebene der Atmosphäre und des inszenierten Raums

Noch wichtiger als die physische Qualität eines Raumes ist die Atmosphäre, die durch die 'Inszenierung' hergestellt wird, d.h. es ist zu prüfen, wie der Religion zugängliche 'Räume' gebildet werden können. Hierzu müssen Lehrkräfte wie Schüler/innen die Fähigkeit entwickeln, ihre Interaktionen zu reflektieren und unterschiedliche Raumqualitäten zu imaginieren.

### (5) Raumkompetenz auf der Ebene der Strukturierung von Wissen

Im Religionsunterricht ist die Vermittlung von Wissen eine *conditio sine qua non*. Um Orientierungswissen über eine Religion zu erwerben, ist die kritische Auseinandersetzung

<sup>56</sup> Vgl. als Beispiele für viele ähnliche Formulierungen *Rainer Winkel*, Theorie und Praxis der Schule oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens, Hohengehren 1997.

<sup>57</sup> Zum Alter von jungen Menschen bis 27 Jahre vgl. *Bund der Deutschen Katholischen Jugend / Misereor* (Hg.), Sinus-Milieustudie U 27. Wie ticken Jugendliche?, Düsseldorf 2008.

<sup>58</sup> Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung hat *Margret Fell* dies auch empirisch nachgewiesen vgl. *dies.*, Bildungsräume als Gegenstand der Praxisreflexion, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2002, 153-160; *dies.*, Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume, in: Claudia Dehn (Hg.), Raum + Lernen - Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung, Hannover 2008, 29-46.

zung mit den Gehalten einer religiösen Tradition nötig. *Englert* ist zuzustimmen, wenn er den Zusammenhang zwischen dem Interesse an Religion und deren reflektierter Durchdringung formuliert:

„Die individuelle Aneignung religiöser Traditionen wird in dem Maße wahrscheinlich, wie es ihnen [den Schüler/innen (A.K.)] möglich ist, Traditionen als Zusammenhänge, als Muster, als gestalthafte Ordnung zu entziffern“<sup>59</sup>.

Raumkompetenz ist nötig, um Wissen zu ordnen und zu strukturieren. Erst dann ist es möglich, Kindern und Jugendlichen solche gestalthaften Ordnungen aufzuzeigen.

Eine neue Sensibilität für die Dimension ‘Raum’ kann konstatiert werden. Dies führt in der Pädagogik dazu, dass vom „Raum als drittem Pädagogen“<sup>60</sup> häufig zu hören oder lesen ist. Dies dient nicht nur dazu, eine entsprechende finanzielle Förderung des Schulbaus zu fordern, sondern auch den Raumbezug unter psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten wahrzunehmen. Erst dann kann sich Raum als ein Pädagoge erweisen, der für das Lernen und Leben in der Schule förderlich ist. Eine raumbezogene Religionspädagogik greift nicht nur das Beziehungsdreieck der Themenzentrierten Interaktion<sup>61</sup> auf, sondern nimmt auch den ‘Globe’, d.h. die raum-zeitlichen Bedingungen ernst. Die Raumkompetenz der Beteiligten zeigt sich in der Art des Umgangs auf der Beziehungs- und der Raumebene, aber auch daran, ob die Raumbezüge in der christlichen Theologie für Schüler/innen erfahrbar werden. Die Wechselbezüge zwischen Raumbezug und christlicher Botschaft unter religionsdidaktischer Perspektive wissenschaftlich in den Blick zu nehmen, ist eine noch zu leistende Aufgabe.

<sup>59</sup> *Englert* 2006 [Anm. 39], 14.

<sup>60</sup> Die Bezeichnung des Raums als dritten Pädagogen oder dritten Erzieher ist dem Reformpädagogen *Loris Malaguzzi* zuzuschreiben. Er sah die Kinder als „ersten Pädagogen“, die Lehrer/innen als „zweiten“ und den Raum als „dritten Pädagogen“ (vgl. *Michael Göhlich*, *Reggiopädagogik. Innovative Pädagogik heute*, Frankfurt/M. 1993, 67ff.).

<sup>61</sup> Vgl. *Paul Matzdorf / Ruth C. Cohn*, Themenzentrierte Interaktion, in: *Raymond J. Corsini* (Hg), *Handbuch der Psychotherapie*, Weinheim – Basel, 1272-1313.