

Kirchenräume erschließen

Zum aktuellen Stand des kirchenraumpädagogischen Diskurses

Katharina Kindermann/ Ulrich Riegel

In Kirchenführungen wird der Kirchenraum zum Lernort, und zwar außerhalb des eigentlichen Gottesdienstgeschehens. Die Kirchenraumpädagogik bietet in Theorie und Praxis ein Rahmenprogramm, wie solche Kirchenführungen Besucherinnen und Besuchern einen Zugang zum Kirchenraum ermöglichen. Der folgende Beitrag gibt zunächst einen kurzen Überblick über die historischen Wurzeln der Kirchenraumpädagogik sowie die Problematik einer einheitlichen Begriffsfindung für diese noch junge religionspädagogische Disziplin (1). Danach werden die Zielvorstellungen kirchenraumpädagogischer Arbeit vorgestellt (2), bevor das didaktisch-methodische Profil herausgearbeitet wird (3). Es folgt die Darstellung verschiedener Ansätze, die die Vielfalt möglicher Begegnungsweisen mit dem Kirchenraum erfassen (4). Der Beitrag schließt mit einem Überblick über empirische Forschungsergebnisse (5) und einem Ausblick (6).

1. Historische Wurzeln und Begriffsbestimmung

Historisch lassen sich zwei Entwicklungslinien der Kirchenraumpädagogik ausmachen, die in Ost- und Westdeutschland getrennt von einander verliefen.¹ In der ehemaligen DDR

der 1970er-Jahre wurden touristisch bedeutsame Kirchen für Kirchenführungen geöffnet. In diesen Führungen standen kirchliche Mitarbeiter/-innen vor der Aufgabe, den räumlichen Mittelpunkt des Gemeindelebens einem säkularisierten Publikum näher zu bringen. Etwa zeitgleich entstanden in Westdeutschland an vereinzelt Kirchen Initiativen, die den Kirchenraum besonders für Schüler/-innen mit Prinzipien der Museumspädagogik als Lernort erfahrbar machten. Diese originale Begegnung mit dem Kirchenraum war im religionspädagogischen Diskurs von Beginn an mit der Debatte um die Kompensation geringer religiöser Vorerfahrungen verschränkt.²

Trotz unterschiedlicher historischer Wurzeln verfolgten beide Strömungen eine gemeinsame Zielsetzung, die bis heute die kirchenraumpädagogische Debatte dominiert: Gesucht werden Zugangsweisen zum Kirchenraum, die

religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen – Methoden – Zielsetzungen, Berlin 2011, 22–71; Grünewald, Erika: Kunstgeschichte und Kirchenpädagogik. Ungelöste Spannungen, Berlin 2010, 115–193; Neumann, Birgit/Rösener, Antje: Zwanzig Jahre Kirchenpädagogik im Überblick. In: Dies. (Hg.): Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch, Gütersloh 2009, 41–47.

2 Vgl. Mahler, Hans H.: Originale Begegnung im Religionsunterricht der Grundschule. In: Der Evangelische Erzieher 21 (1969) 218–234; Grünewald 2010 [Anm. 1], 181–189.

1 Vgl. Dörnemann, Holger: Kirchenpädagogik. Ein

seine Besonderheit auch für kirchenferne Besucher/-innen erfahrbar machen sollen.³ Über die Vermittlung (kunst-)historischer Daten und Fakten hinaus soll die Begegnung „Raum für eigene Inszenierungen“⁴ lassen. Die Zugangsweisen sind bis heute vor allem durch eine leibliche Erfahrung und individuelle Auseinandersetzung mit dem Kirchenraum geprägt und verlagern die Rolle des Kirchenbesuchers vom passiv konsumierenden Zuhörer zum aktiv Erlebenden.

Im Laufe der Zeit entwickelte sich das Feld kirchenraumpädagogischer Arbeit so stark, dass sich jene als anerkanntes religionspädagogisches Arbeitsfeld etablieren konnte.⁵ Allerdings besteht noch keine Einigkeit, wie dieses Arbeitsfeld präzise bezeichnet werden soll. Während Vorschläge wie „Kirchenraum-

didaktik“⁶ oder „Pädagogik des Kirchenraums“⁷ kaum weiter aufgegriffen werden, spricht man heute mehrheitlich entweder von der „Kirchenpädagogik“ oder der „Kirchenraumpädagogik“. Oft werden beide Begriffe synonym verwendet,⁸ vereinzelt sind mit den verschiedenen Begrifflichkeiten aber auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen intendiert. So vertritt Böhme die Auffassung, dass die beiden Bezeichnungen dieser Disziplin auf unterschiedliche Bemühungen der jeweiligen Konfession um eine Pädagogik des Kirchenraumes zurückgehen.⁹ Nach Grünewald bilden sich in den Begrifflichkeiten die unterschiedlichen Entwicklungslinien dieser Disziplin in Ost und West ab, wobei die Raum-Variante für die Entwicklung in der DDR steht.¹⁰ Beyer dagegen sieht in der Kirchenraumpädagogik einen gemeindepädagogischen Ansatz, wohingegen die Kirchen-

-
- 3 Vgl. *Burrichter, Rita*: Über Tische und Bänke. Religiöses Lernen im Kirchenraum – religiöses Lernen im Raum der Kirche? In: *Bibel und Liturgie. Bausteine für das Leben in Gemeinden* 74 (2001) 111–113, 112; *Hinderer, Martin*: Gestaltungs- und Spielräume des Glaubens entdecken. Kirchenpädagogische Übungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. In: *Schlag, Thomas/Neubert, Rudi/Kunt, Ralph* (Hg.): *Konfirmandenarbeit in der pluralistischen Gesellschaft*, Zürich 2009, 189–206, 191; *Dörnemann* 2011 [Anm. 1], 32 f.
 - 4 *Rösener, Antje*: Kirchenpädagogisches Handeln im Kontext postmoderner Vielfalt. In: *Neumann/Rösener* 2009 [Anm. 1], 48–53, 51.
 - 5 Vgl. *Boehme, Katja*: Kirchenräume erschließen. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 2010, 203–244; *Kameke, Tessen von*: Kirchenpädagogik. In: *Gesellschaft für Religionspädagogik und Deutscher Katechetenverein* (Hg.): *Neues Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Neukirchen* 2005, 517–530; *Prokopf, Andreas/Ziebertz, Hans-Georg*: Wo wird gelernt? Schulische und außerschulische Lernräume. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 313–335, 326–331.

-
- 6 *Boehme, Katja*: Kirchenräume – Glaubensräume. Eine religionspädagogische und -didaktische Hinführung, Orte gelebten Glaubens für Kinder und Jugendliche zu erschließen. In: *Religionsunterricht heute* 37 (2009) 15–20, 17; *Raschzok, Klaus*: Kirchenbau und Kirchenraum. In: *Schmidt-Lauber, Hans-Christoph/Meyer-Blanck, Michael/Bieritz, Karl-Heinrich* (Hg.): *Handbuch der Liturgik*, Göttingen 2003, 391–412, 404.
 - 7 *Schelander, Robert*: Kirchenpädagogik. Lernen im und am Lernort Kirche. In: *Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer* (Hg.): *Neues gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 2008, 305–317, 305; Themenheft CRP 56 (2/2003).
 - 8 Vgl. *Adam, Gottfried*: Das neue Stichwort: Kirchenpädagogik. In: *Amt und Gemeinde* 52 (2001) 112–120, 112; *Bader, Günther*: Räume eröffnen und erschließen. Impulse für eine einladende Kirchenraumpädagogik. In: *CPB* 123 (2010) 76–82, 77; *Kürschner, Christiane*: Kirche zum Anfassen. Streifzug durch die Kirchenpädagogik – von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. In: *Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* 56 (2001), 183–187.
 - 9 Vgl. *Boehme* 2010 [Anm. 5], 231.
 - 10 Vgl. *Grünewald* 2010 [Anm. 1], 318–320.

pädagogik stärker in der Religionsdidaktik verortet sei.¹¹

Momentan lässt sich kaum ausmachen, welcher der beiden Begriffe die aktuelle Diskussion dominiert. Wir sprechen im Folgenden von Kirchenraumpädagogik, um uns gegenüber der Museumspädagogik abzugrenzen. Geht es der Museumspädagogik vor allem um die Erschließung von Objekten, die isoliert für sich stehen und in der Regel aus ihrem ursprünglichen Funktionszusammenhang herausgerissen sind, betont der Begriff der Kirchenraumpädagogik die kontextuellen Raumbezüge der einzelnen Objekte des Kirchenraums, die sich aus deren liturgischen und spirituellen Funktion ableiten.

2. Zielvorstellungen kirchenraumpädagogischer Arbeit

Auch wenn sich kirchenraumpädagogisches Arbeiten aus verschiedenen historischen Wurzeln speist, möchte eine entsprechend ausgelegte Begegnung mit dem Kirchenraum mindestens eines der folgenden drei Ziele realisieren: „Alphabetisierung“, „Beheimatung“ und „Er-Innerung“.¹²

Mit der *Alphabetisierung* setzt die Kirchenraumpädagogik am Gedanken an, dass die Sprache des Kirchenraumes für viele Besucher/-innen nicht per se verständlich ist, sondern erst mit Hilfe einer hermeneutischen Kompetenz gelesen werden kann.¹³ Betritt man einen Kirchenraum, begegnen einem in Architektur und Bildprogramm eine Vielzahl von Zeichen und Symbolen, in denen sich die kulturelle

Gestalt des Christentums niederschlägt. Kirchenraumpädagogisches Arbeiten möchte diese Gestalt verständlich machen. Allerdings begnügen sich kirchenraumpädagogisch inszenierte Begegnungen nicht mit einer rudimentären Erschließung dieser Zeichen und Symbole. Auch Menschen, die mit der kulturellen Gestalt des Christentums vertraut sind, können ihre hermeneutische Kompetenz im Umgang mit dem Kirchenraum weiter schulen.

Zudem erschöpft sich Kirchenraumpädagogik nicht in der Erfahrung religiös geprägter Räume, sondern hat gleichzeitig die religiöse Erfahrung im Blick. Symbole und Zeichen im Kirchenraum verweisen auf seine Funktion als Raum der Beziehung zu Gott. Damit ist die Zielvorstellung der *Er-Innerung* eröffnet. Durch *Er-Innerung* können persönliche (Glaubens-) Erfahrungen in der Begegnung mit dem Kirchenraum vorgebracht und gemacht werden und die Besucher/-innen können diesen als Raum für Spiritualität erleben. Kirchenräume werden dabei nicht nur als „geronnene Spielräume des Glaubens“¹⁴ erfahren, in denen sich in Formen, Farben und Symbolen konkretisierte christliche Glaubensgeschichte zeigt, vielmehr setzt sich die Glaubenstradition dieser Räume mit dem Kirchenbesuch selbst fort.

Der Kirchenraum ist schließlich ein „Ort der Gottespräsenz“¹⁵, der allen Besucherinnen und Besuchern offensteht und sie zu einer Begegnung mit Gott einlädt. Die *Beheimatung* führt diesen Gedankengang bruchlos fort. Ziel kirchenraumpädagogischer Arbeit ist es, mit dem Kirchenraum als Gottesdienstraum und damit

11 Vgl. Beyer, Hans-Heinrich: Der Kirchenraum als Lernumgebung. In: Büttner, Gerhard (Hg.): Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 207–223, 201.

12 Vgl. Rupp, Hartmut: Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2008, 18.

13 Vgl. Hinderer 2009 [Anm. 3], 191; Kameke 2005 [Anm. 5], 521.

14 Degen, Roland: Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit. In: JRP, Bd. 13, Neukirchen-Vluyn 1997, 145–161, 153.

15 Lienau, Detlef: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. In: kirchenPÄDAGOGIK 7 (2007) 8–11, 9.

als „Lebensraum der jeweiligen Gemeinde“¹⁶ vertraut zu werden und ihn damit in seiner ursprünglichen Funktion wahrzunehmen. Der „Gemeindeaufbau“¹⁷, die Bekräftigung im „Gemeinde-Sein“¹⁸ und das aktive Mitgestalten des Gemeindelebens stellen dabei wohl die anspruchsvollsten Zielkategorien kirchenraumpädagogischer Arbeit dar.

Diese Zielvorstellungen lassen sich in allen kirchenraumpädagogischen Angeboten ausmachen, wenn auch die Schwerpunktsetzungen variieren. Mit der dreifachen Zielsetzung der Alphabetisierung, Er-Innerung und Beheimatung will Kirchenraumpädagogik mehr als nur kognitive Lernprozesse initiieren. Sie erschließt diesen Raum gleichzeitig als rituellen Raum christlicher Gemeinden und als spirituellen Raum für individuelle Begegnungen mit einer letztgültigen Wirklichkeit. In den Kategorien der Kompetenzorientierung eröffnet sie somit sowohl Deutungs- als auch Partizipationskompetenz.¹⁹

3. Didaktisch-methodische Prinzipien

In didaktisch-methodischer Hinsicht orientiert sich kirchenraumpädagogische Arbeit vor allem an drei Prinzipien: der Verlangsamung, der Berücksichtigung von Leiblichkeit und individualisierten Zugangsweisen sowie der Arbeit mit der Multidimensionalität des Kirchenraumes.

VERLANGSAMUNG: In der Kirchenraumpädagogik werden sowohl die für eine Kirchenerkundung zur Verfügung stehende Zeit diskutiert wie auch das subjektive Zeiterleben. Gerade bei der Arbeit mit Schulklassen betonen Kirchenraumpädagoginnen und -pädagogen, dass der schulische 45-Minuten-Takt einer gründlichen Erschließung des Kirchenraums widerspricht: „Kirchenerschließung braucht Zeit, insbesondere deswegen, weil Aneignungsprozesse mehr Zeit erfordern als monologische Darstellungen.“²⁰ Außerdem brauchen die Schüler/-innen Zeit, sich auf den Sakralraum einzulassen, da dort andere Regeln und Lernformen gelten als im Klassenzimmer. Diese Ausweitung der bei einer Erschließung zur Verfügung stehenden Zeit ermöglicht vor allem ein individuelles Erleben. Die Kirchenraumpädagogik spricht diesbezüglich von „Verlangsamung“²¹ oder „Entschleunigung“²² und intendiert einen bewussten Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit, bei dem statt inhaltlicher Fülle die inhaltliche Tiefe maßgebend sein soll. So etwa erschöpft sich die Begegnung mit einem Kunstwerk nicht in einer faktengehäuften Beschreibung, sondern soll zu einer intensiveren Auseinandersetzung führen, in die etwa auch biographische Bezüge einfließen können. Der Umgang mit der Zeit zeigt die Sensibilität dieser Disziplin im Umgang mit der Eigenart ihres Lernortes, denn Kirchen sind von jeher Räume, die sich alltagsweltlichen Zeitrhythmen entgegensetzen, indem sie einen

16 Grethlein, Christian: „Kirchenpädagogik“ im Blickfeld der praktischen Theologie. In: Klie, Thomas (Hg.): Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 2003, 17–33, 32.

17 Rupp 2008 [Anm. 12], 18.

18 Klie, Thomas: Wenn Liturgik und Didaktik sich küssen. Spielformen der Kirchenpädagogik. In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 12–16, 13.

19 Vgl. Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günther Biemer zum 75. Geburtstag. In: RpB 53/2004, 5–19.

20 Rupp 2008 [Anm. 12], 233.

21 Zum Beispiel Degen 1997 [Anm. 14], 156; Grom, Barbara: Dem Glauben Raum geben – Einführung und Planungshilfen für die kirchenpädagogische Arbeit. In: FORUM Schulstiftung 56 (2012) 31–38, 31.

22 Hinderer 2009 [Anm. 3], 195; Fischer, Uwe: Gelebter Raum – erlebte Zeit. Kirchenpädagogischer Tag in der Lambertikirche – Veranstaltungsbericht vom Studientag am 27. April 2002 in Oldenburg. In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 21f., 22; Rösener, Antje: Didaktische und methodische Leitlinien kirchenpädagogischen Arbeitens. In: Neumann/Rösener 2009 [Anm. 1], 60–71, 68.

Rückzugsort für Ruhe und Einkehr bereitstellen.²³

LEIBLICHKEIT UND INDIVIDUALITÄT: Das individuelle Erleben des Kirchenraumes durch verschiedene Aktivitäten und das gezielte Ansprechen verschiedener Sinne ist eine der offensichtlichsten Grundlagen kirchenraumpädagogischer Arbeit. In der Kirchenraumpädagogik haben sich unterschiedliche Schlagwörter etabliert, die diese Art der Begegnung kennzeichnen: „Ganzheitlichkeit“²⁴, „mit allen Sinnen“²⁵, „Erfahrungsorientierung“²⁶ oder „Erlebnisorientierung“²⁷. Auch die reformpädagogisch geprägte Formulierung „mit Kopf, Herz und Hand“²⁸ oder auch die Beschreibung kirchenraumpädagogisch inszenierter Raumbeggnung mit dem Adjektiv „spielerisch“²⁹ lässt sich finden. Der Einbezug des Leibes in den Lernprozess im Kirchenraum findet in einem umfangreichen methodischen Repertoire seine Umsetzung. Dieses reicht von Singen, Musizieren und Tanzen, einem aktiven Gebrauch der Ausstattungsstücke und dem Vollzug liturgischer Handlungen bis hin zur Gestaltung eigener künstlerischer Produkte wie dem Malen oder Prägen.³⁰

Besonders die Bewegung im Kirchenraum wird dabei immer wieder angeregt, obwohl der Raum durch die frontal ausgerichteten Bankreihen eher zum Stillsitzen einlädt.³¹ Bei all diesen Vorgangsweisen wird der Körper zum Medium des Lernprozesses. Im aktiven Ausprobieren und Gestalten wird ein performativer Ansatz verwirklicht, der dafür plädiert, dass Religion durch das Erproben von Ausdrucksformen gelernt werden kann.³²

Vertreter der Kirchenraumpädagogik legen Wert darauf, dass solche leibliche Aktivitäten nicht zum bloßen Event oder methodischem Zauber³³ verkommen, sondern weitreichende Lernziele intendieren. Eine Konzentration auf leibliche Handlungsweisen bedeutet dabei kein Ausblenden dialogischer Formen. Das Einbringen biographischer Erfahrungen oder der Austausch über Eindrücke im Raum gehören genauso zum kirchenraumpädagogischen Repertoire. In der leiblichen Aktivierung geht es stets um eine möglichst individuell gestaltete Aneignung des Raumes. Es geht um subjektive Deutungsweisen und Lernwege, bei denen im Sinne eines konstruktivistischen Lernprozesses die Akteure einen eigenständigen Zugang zum Kirchenraum finden, eigene Erinnerungen und Lebensgeschichten einbringen, bei denen ihnen nicht vorher festgelegte Deutungsweisen aufoktroiyert werden.³⁴

23 Rösener 2009 [Anm. 22], 67f.

24 Vgl. Goecke-Seischab, Margare L./Ohlemacher, Jörg: Kirchen erkunden, Kirchen erschließen. Ein Handbuch mit über 300 Bildern und Tafeln und einem ausführlichen Lexikonteil, Köln 2010, 121.

25 Vgl. Bundesverband Kirchenpädagogik e.V.: Thesen zur Kirchenpädagogik. In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 24f., 24.

26 Dörnemann 2011 [Anm. 1], 173.

27 Ebd., 111.

28 Rupp 2008 [Anm. 12], 17.

29 Klie, Thomas: „Öffentliche Reizung zum Glauben“. Kirchenpädagogik aus gemeindepädagogischer Perspektive. In: Klie 2003 [Anm. 16], 93–103, 102.

30 Vgl. Donath, Gisela/Kirchhoff, Ilka: Eine Kirche erleben – Räume öffnen, Horneburg 2004; Förster, Katharina: Auf Spurensuche. Grundschüler erkunden eine Kirche, Berlin 2009, 78–127.

31 Vgl. Beyer 2006 [Anm. 11], 221f.; Janson, Felicitas: Ein Weg ins Unbekannte – zur Arbeit mit Schulklassen am Mainzer Dom. In: Thomas-Morus-Akademie Bensberg (Hg.): Kirchenführungen als pastorale Chance. Profile, Didaktik, Voraussetzungen. Bensberger Protokolle 110, Köln 2007, 15–26, 22f.

32 Vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.

33 Klie 2003 [Anm. 16], 99.

34 Vgl. Hinderer 2009 [Anm. 3], 196; Knut, Dietrich/Kubitza, Ellen: Leibhaftiges Lernen. In: Klie 2003 [Anm. 16], 245–256; Ricker, Christoph: Brücke zwischen Sehen und Hören. Kirchenpädagogik und ihre Vermittlungsfunktionen. In: Klie 2003 [Anm. 16], 136–148, 137.

Gleichzeitig wird versucht, den Kirchenraum durch einen Brückenschlag zur Lebenswelt und Lebensgeschichte der Besucher verständlich werden zu lassen. So etwa kann der Altarraum mit einer Fan-Ecke verglichen werden.³⁵

MULTIDIMENSIONALITÄT DES RAUMES: Oben wurde bereits erwähnt, dass sich die Erkundung eines Kirchenraums wesentlich auf die räumlichen Bezüge der einzelnen Objekte stützt, denn in diesen Bezügen schlägt sich der Funktionszusammenhang der Objekte nieder. Die Erschließung des realen Raums gehört damit zu den grundlegenden Kennzeichen kirchenraumpädagogischer Arbeit, wobei verschiedene Raumdimensionen berücksichtigt werden.³⁶ In Kirchenführungen, die grundlegende Informationen zu Geschichte, Architektur, Kunstwerken und Bildprogramm liefern, wird der Kirchenraum in seiner *kulturellen Dimension* thematisiert. Die kirchenraumpädagogischen Zielvorstellungen Er-Innerung und Beheimatung fokussieren dagegen stärker die rituelle, die spirituelle und die auratische Dimension des Raumes. Der Kirchenraum dient christlichen Gemeinden von jeher als Ort kultischer Handlung. Dabei feiern Christen die „Begegnung miteinander und mit Gott“³⁷, wie sie sich in den verschiedenen Gottesdienstformen ausdrückt. Diese Dimension des Kirchenraumes kann als *rituell* bezeichnet werden. In der

spirituellen Dimension zeigt sich die Bedeutung des Gottesdienstraumes als Ort für die individuelle Begegnung mit Gott und einer individuellen Frömmigkeitspraxis wie etwa dem Entzünden von Kerzen oder dem Eintragen in ein Anliegenbuch.³⁸ Kirchenräume unterscheiden sich ferner von anderen öffentlichen Räumen durch ihre andersartige Atmosphäre. Raumhöhe und -breite, Licht- und Klangverhältnisse führen zu einer besonderen Raumwirkung, welche beim Betreten des Raumes häufig als Erstes wahrgenommen wird.³⁹ Diese Atmosphäre definiert die *auratische Dimension* des Kirchenraums. Kirchenraumpädagogik weiß um die Multidimensionalität des Raumes, nutzt diese bewusst und inszeniert darauf aufbauend die Lernprozesse.

Mit der Trias aus Verlangsamung, Leiblichkeit und Individualität sowie der Multidimensionalität des Raumes zeigt sich die Kirchenraumpädagogik in ihrem methodisch-didaktischen Profil anschlussfähig an einen zeitgemäßen religionspädagogischen Diskurs. Bislang ungeklärt scheint allerdings, wie sich die Kirchenraumpädagogik und ein an formalen Lernzielen ausgerichteter Religionsunterricht zueinander verhalten. Während Grünewald etwa Lehrpersonen auffordert, bei Begegnungen mit dem Kirchenraum „auf objektivierbare, überprüfbare Lerninhalte zu verzichten“⁴⁰, erweist sich für Klie kirchenraumpädagogische Arbeit dann als problematisch, wenn nur noch die Handlungen selbst im Vordergrund stehen und ihre

35 Vgl. Grünewald, Erika: „Heilige Orte“ in multikultureller Großstadt. In: Degen, Roland / Hansen, Inge (Hg.): Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster u. a. 1998, 57–75, 48.

36 Vgl. Riegel, Ulrich / Kindermann, Katharina: Eine Kirche konstruktivistisch erschließen. Der Kirchenraum als Lernumgebung. In: Büttner, Gerhard u. a. (Hg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2011, 171–183, 172f.

37 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Leitlinien für den Bau und die Ausgestaltung von gottesdienstlichen Räumen. Handreichungen der Liturgiekommission der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2002, 10.

38 Vgl. Groß, Gisela: „Man kann Gott in jeder Kirche etwas sagen“. Zur Wahrnehmung von Kirchenräumen. In: Friedemann, Green (Hg.): Um der Hoffnung Willen. Praktische Theologie mit Leidenschaft, Berlin 2000, 96–106.

39 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Kirchenräume als performative Räume. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Gegenwartskunst und Kirche 24 (2006) 19–25, 20.

40 Grünewald, Erika: Kirchenpädagogik – Glauben im Raum erleben. In: Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 18 (2000) 58–63, 58.

didaktische Funktion im Rahmen des Lernkontextes vernachlässigt wird.⁴¹ So verlangt auch Dressler von der Kirchenraumpädagogik „nicht allein vom Methodischen her zu denken und ihre Lernarrangements zu strukturieren“⁴². Hier liegt ein religionsdidaktisches Arbeitsfeld innerhalb der Kirchenraumpädagogik noch weitgehend brach.

4. Aktuelle Ansätze der Kirchenraumpädagogik

Auf der Grundlage der bislang beschriebenen Zielvorstellungen und didaktisch-methodischen Prinzipien haben sich verschiedene Ansätze kirchenraumpädagogischen Arbeitens herausgebildet. Sie werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

Eine erste Systematisierung derartiger Ansätze unternimmt Feulner,⁴³ der zwischen einer kunsthistorischen, einer katechetischen, einer biographisch-gesellschaftlichen sowie einer theologisch-liturgischen Dimension von Kirchenführungen unterscheidet. Während bei der kunsthistorischen Dimension Entstehungszusammenhang und Bedeutung von Architektur und Kunstwerken die Begegnung mit dem Kirchenraum dominieren, wird bei der katechetischen Dimension der Kirchenraum als Glaubenszeugnis erschlossen. Haben die Besucher/-innen die Möglichkeit, während einer Kirchenerkundung ihre Lebens- und Glaubenserfahrung zu artikulieren, so ist die Kirchenführung biographisch-gesellschaftlich ausgerichtet. Liegt der Schwerpunkt dagegen

auf der Bedeutung des Kirchenraumes als Ort der gemeinschaftlichen Versammlung und der Begegnung mit Gott, so gilt der Zugang als theologisch-liturgisch. Eine gelungene Kirchenführung realisiert nach Feulner alle vier Dimensionen gleichermaßen.

Einen ähnlichen Weg der Systematisierung geht Degen.⁴⁴ Bei ihm findet sich mit dem Baukunde-Typ das Pendant zu Feulner's kunsthistorischer Dimension. Auch der katechetische Typ taucht hier wieder auf. Degen bezeichnet beide Varianten als „Erklär-Typ“⁴⁵, weil sie stark an der Vermittlung von Inhalten ausgerichtet sind. Neu ist bei Degen der handlungsorientierte Typ, der es den Besucherinnen und Besuchern durch Mittun und Nachgestalten ermöglicht, „den alten Meistern auf die Spur zu kommen“⁴⁶. Dienen diese Aktivitäten der Erschließung von Symbolen, so ist die Kirchenbegegnung dem symboldidaktischen Typ zuzuordnen. Gehen die Aktivitäten bis hin zu einer Performance, wie etwa liturgischen Inszenierungen, so ist der Neues-gestaltende Typ erreicht.

Eine zum Neues-gestaltenden Typ vergleichbare Kategorie findet sich bei Klie⁴⁷ mit der erlebnisorientierten Variante, bei der im Kirchenraum ein sakraler Event geschaffen wird. Derartige Inszenierungen sind bei Klie nicht zwingend an den Kirchenraum gebunden, sondern auch in Burgen oder Schlössern vorstellbar. Anders verhält es sich bei der spirituellen Variante, bei der Kirchen als Räume „für Transzendenz, für das Erhabene und die Erfahrbarkeit des Göttlichen im Irdischen“⁴⁸ erschlossen werden. Daneben unterscheidet Klie die gemeindebildende Variante, bei der

41 Vgl. Klie 2002 [Anm. 18], 16.

42 Dressler, Bernhard: Die Schule entdeckt die Kirche als Ort von Religion. Was kann der Religionsunterricht von der Kirchenpädagogik lernen? In: Klie 2003 [Anm. 16], 77–92, 82; vgl. Schelander 2008 [Anm. 7], 314.

43 Vgl. Feulner, Hans-Jürgen: Kirchenführer, Kirchenführungen. In: LThK³ 5 1512–1514.

44 Vgl. Degen, Roland: „Echt stark hier!“ – Kirchenräume erschließen. Aufgaben – Typen – Kriterien. In: Degen/Hansen 1998 [Anm. 35], 5–19, 13.

45 Ebd., 11.

46 Ebd., 13.

47 Vgl. Klie 2002 [Anm. 18].

48 Ebd., 13.

die Besucher/-innen religiös unterwiesen und in ihrem Gemeinde-Sein bekräftigt werden. Mit der kulturprotestantischen Variante findet sich auch bei Klie eine kunsthistorisch ausgerichtete Kategorie, die Kirchen in ihrer kulturellen Dimension fasst.

Scheidler⁴⁹ lehnt sich in ihrer Systematik eng an Degens Kategorisierungsschema an. Auch hier lenkt bei kunsthistorischen und liturgiekatechetischen Kirchenführungen der Vortrag eines Kirchenführers die Begegnung mit dem Raum, während bei der spirituell-symboldidaktischen, der kreativ-gestaltenden und der handlungsorientierten Kirchenerkundung kirchenraumpädagogische Methoden eingesetzt werden. Neu gegenüber Degen ist bei Scheidler, dass sie in den gewählten Typenbezeichnungen die Grenze zwischen klassischen Kirchenführungen und kirchenraumpädagogischer Arbeit abbildet. Kirchenraumpädagogischen Prinzipien folgen nach Scheidler nur die letzten drei Typen ihrer Systematik.

Dörnemann⁵⁰ schließlich legt eine Systematik vorliegender Kategorisierungen vor und unterscheidet zwischen vier Varianten kirchenraumpädagogischer Angebote. Der kulturorientierte Auslegungsansatz umfasst alle Herangehensweisen an den Kirchenraum, in dem kunst- und baugeschichtliche Themen sowie kulturell bedeutsame Sachinformationen vermittelt werden. Dies kann in Form einer frontalen Kirchenführung erfolgen oder mit einem an ganzheitlichem Lernen orientierten Methodenrepertoire. Dominieren katechetische, frömmigkeitsgeschichtliche und liturgische Ansätze die Raumbegennung, so ist der Auslegungsansatz theologieorientiert. Der Kirchenraum wird hier als Ort der Liturgie verstanden,

so dass sich Bauwerk und Ausstattung aus „seinem lebendigen Traditionsprozess heraus“⁵¹ erschließen. Auch dieser Typ lässt sich in der Praxis im Erklärstil oder durch entdeckungs- und erfahrungsorientierte Lernprozesse realisieren. Stehen ästhetisch-symbolisches Lernen oder meditative und spirituelle Elemente im Vordergrund, so gilt die Raumbegennung als subjektorientiert. Als letzten Auslegungsansatz nennt Dörnemann den erlebnisorientierten Typ, der alle Formen der ganzheitlichen, handlungsbezogenen oder kreativ-gestaltenden Auseinandersetzung mit dem Kirchenraum erfasst.

Die bislang referierten Systematiken haben sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Methode des kirchenraumpädagogischen Ansatzes bezogen. In der Literatur finden sich zwei weitere Systematisierungen, die sich allein auf ein Merkmal des kirchenraumpädagogischen Angebots konzentrieren. Grünewald⁵² unterscheidet zwischen zwei Strömungen, die gemäß ihrer Diagnose zu Beginn des dritten Jahrtausends die Kirchenraumpädagogik prägen: die Orientierung am Besucher sowie die Orientierung am Objekt. Bei ersterer wird die Begegnung mit dem Kirchenraum durch den Lernenden gelenkt. Seine Fragen und Bedürfnisse geben die inhaltliche Richtung vor. Nicht so bei einer objektorientierten Begegnung mit dem Raum, bei dem die Inhalte fix sind und der Lernende einen vorab festgelegten emotionalen Weg bei der Begegnung mit dem Kunstwerk beschreitet.

Rupp⁵³ schließlich listet neun Auslegungsansätze kirchenraumpädagogischer Arbeit auf: stadthistorisch, kunsthistorisch, semiotisch, liturgisch, verkündigend, biografisch, frömmigkeitsgeschichtlich, phänomenologisch und

49 Vgl. *Scheidler, Monika*: Mystagogisches Lernen im Kirchenraum. Ein religionspädagogischer Ansatz. In: *Thomas-Morus-Akademie Bensberg* 2007 [Anm. 31], 85–102, 90.

50 Vgl. *Dörnemann* 2011 [Anm. 1], 95–111.

51 Ebd., 104.

52 *Grünewald, Erika*: Strömungen in der Kirchenpädagogik. In: *kirchenPÄDAGOGIK* 1 (2001) 8f.

53 *Rupp* 2008 [Anm. 12], 17.

mystagogisch. Jenseits dieser unterschiedlichen Erkundungsschwerpunkte lassen sich nach Rupp nochmals drei idealtypische Methoden der Kirchenraumpädagogik unterscheiden. Bei der Kirchenraumerkundung erfolgt die Aneignung des Kirchenraumes selbstgelenkt, indem die Besucher/-innen einen Erkundungsbogen ausfüllen. Werden sie dagegen von einem Kirchenführer zu einer Begegnung angeleitet, die Kopf, Herz und Hand anspricht, so liegt eine ganzheitliche Kirchenerschließung vor. Bei einer geistlichen Führung wird eine Prozession durch den Kirchenraum gestaltet, wobei an verschiedenen Ausstattungsstücken des Raumes gebetet und meditiert wird. Damit führt Rupp die geistliche Raumererschließung in das Feld kirchenraumpädagogischer Arbeit ein, während etwa Raschok diese noch explizit ausgrenzt.⁵⁴ All diese Formen inszenieren laut Rupp eine persönliche Begegnung mit dem Kirchenraum und lassen sich so von Kirchenführungen abgrenzen.

Die vielfachen Divergenzen zwischen den einzelnen Systematiken zeigen, dass die Kirchenraumpädagogik ein komplexes Gemenge unterschiedlicher Ansätze enthält. Eine umfassende Systematik scheint uns gegenwärtig kaum möglich. Allerdings lassen sich charakteristische Dimensionen identifizieren, entlang derer sich kirchenraumpädagogisches Arbeiten bewegt. Eine Dimension bezieht sich auf den Bezugspunkt des Arbeitens, der entweder näher an den Objekten der Erschließung oder näher an den diese Objekte erschließenden Subjekten liegt. In methodischer Hinsicht bewegen sich die Ansätze zwischen den beiden Polen der Vermittlung und der Erschließung, wobei letzterer in der Kirchenraumpädagogik eine eindeutig stärkere Lobby findet. Auf einer lernpsychologischen Dimension oszillieren die Ansätze zwischen eher kognitiv ausgerichteten Varianten und solchen, die dezidiert sinnlich,

erlebnisorientiert ausgerichtet sind. Schließlich ist die religiöse Dimension in den kirchenraumpädagogischen Ansätzen unterschiedlich ausgeprägt und reicht von einer eher säkular orientierten kulturhistorischen Erkundung bis zur dezidiert religiösen gemeindebildenden Variante.

Auf dieser Dimension wirken sich v.a. die unterschiedlichen theologischen Bedeutungszuschreibungen beider christlicher Konfessionen an den Kirchenraum aus. In katholischen Gotteshäusern wird eine besondere Gegenwart Gottes angenommen, was nicht zuletzt durch die Weihe der Kirche verdeutlicht wird. Im protestantischen Verständnis von Raum dagegen dominiert die funktionale Sicht: der Kirchenraum als Ort für die Feier des Gottesdienstes, nicht aber als Ort der unmittelbaren Gottespräsenz. Obwohl sich kirchenraumpädagogische Arbeiten somit oftmals in Zielvorstellungen und didaktisch-methodischen Leitlinien mit Blick auf beide Konfessionen nicht unterscheiden, speisen sich konfessionelle Differenzen in der Regel aus der unterschiedlichen Lesart der religiösen Dimension. Entlang der beschriebenen Dimensionen thematisiert die Kirchenraumpädagogik klassische religionspädagogische und -didaktische Fragestellungen, welche sie als vollwertiges Mitglied dieser Disziplinen ausweisen.

5. Kirchenraumpädagogik als Gegenstand empirischer Forschung

Kirchenraumpädagogik will Lernprozesse durch individuelle Auseinandersetzungen mit dem Raum und seinen Ausstattungsstücken initiieren. Diese Auseinandersetzung ist in relativ klar benennbare Vermutungen eingebettet. Erstens wird sehr oft angenommen, dass die Besucher/-innen

⁵⁴ Vgl. Raschok 2003 [Anm. 6], 402–405.

im Kirchenraum etwas Fremdem gegenüber-treten,⁵⁵ das Angst, Ablehnung und Unsicherheit hervorruft.⁵⁶ Zweitens wird erwartet, dass die Andersartigkeit des Kirchenraums gegenüber gewohnten Räumen eine Lernchance birgt.⁵⁷ Insbesondere bei Kirchenerkundungen mit Schulklassen wird erwartet, dass der Lernortwechsel das situationale Interesse steigert. Drittens wird oft unterstellt, dass kirchen-raumpädagogische Arbeit größere⁵⁸ und nach-haltigere⁵⁹ Lernerfolge erzielt, da hier mehr als nur ein „kognitives Rauschen“⁶⁰ bleibt und eine originale Begegnung mit dem Kirchenraum stattfindet.⁶¹ So gilt ein Unterrichtsgang „an-regender, als eine Reproduktion im Schulbuch aufzuschlagen“⁶², denn er „ermöglicht religiöse

Erfahrungen und vermittelt Stimmungen und Bedeutungen eines christlichen Lebensraumes, die kein noch so multi-medial gestalteter Unter-richt in der Schule zeigen und ersetzen kann“⁶³.

Diesen Vermutungen stehen einzelne, skeptische Stimmen gegenüber. So etwa bezweifelt Mertin, ob „Kirchen in den Augen der Kinder nach der kirchenpädagogischen Aufklärung wirklich mehr darstellen, als eine ‚geile location‘, deren Attraktivität eher aus der bleibenden Fremdheit als aus der gewonnenen Vertrautheit herrührt“⁶⁴. Hunze befürchtet, dass kirchen-raumpädagogische Arbeit eher in die „er-lebnisorientierte[n] Adressatenunterhaltung“⁶⁵ abdriftet, als dass sie auf durchdachte Lernziele setzt. Die Gefahr des Abgleitens in eine reine „Eventkultur“⁶⁶ sieht auch Schmitt. Dörnemann schließlich vermutet, dass der Kirchenraum und seine Ausstattungsstücke völlig in den Hinter-ground treten und nur noch „pastoral-psycholo-gische Erfolgserlebnisse“⁶⁷ zählen.

Diesem Konglomerat an zuversichtlichen und skeptischen Vermutungen liegen fast aus-schließlich einzelne Beobachtungen aus kirchen-raumpädagogischer Praxis zugrunde. Em-pirische Studien zu diesem religionspädagogischen Handlungsfeld liegen nur vereinzelt vor. Sie beziehen sich vor allem auf die Wahr-

55 Vgl. Beyer 2006 [Anm. 11], 212; Burcher 2001 [Anm. 3], 112; Gärtner, Claudia: Kirchenerkundung – ein einmaliges „Event“ im Religionsunterricht? In: kirchenPÄDAGOGIK 2 (2002) 27–31, 28.

56 Vgl. Grünwald 2000 [Anm. 40], 62; Schelander 2008 [Anm. 7], 194.

57 Vgl. Biewald, Roland: Grundlegende didaktische Überlegungen. In: Ders./Husmann, Bärbel (Hg.): Kirchenräume. Impulse für kirchenpädagogisches Lernen im Religionsunterricht, Leipzig 2012, 29–33, 29; Goecke-Seischab/Ohlemacher 2010 [Anm. 24], 121; Schelander 2008 [Anm. 7], 314.

58 Vgl. Dörnemann 2011 [Anm. 1], 101; Janson, Felicitas: „Die etwas andere Kirchenführung“. Kirchenpädagogik auf dem Prüfstand. In: Religionsunterricht heute 2009 [Anm. 6], 21–24, 21; Scheidler 2007 [Anm. 49], 86.

59 Vgl. Arnswald, Brunhild: Mein Kirchen(t)raum. Außerschulisches Lernen als religionspädagogische Chance, Hamburg 2008, 5; Dittus, Eberhard/Fabian, Claudius/Vidal, Gerhard: Außerschulische Lernorte. In: Religionspädagogische Hefte. Allgemeinbildende Schulen III (2000) 2–45, 2; Macht, Siegfried: Kirchenräume begreifen. 70 Bausteine für Kirchenbesuch und Klassenzimmer, Lahr 2002, 5.

60 Rösener, Antje: Vorhandene Angebote für Kirchenführungen mit Erwachsenen. In: Neumann/Rösener 2009 [Anm. 1], 54f., 55.

61 Gärtner 2002 [Anm. 55], 30.

62 Kühl-Freudenstein, Olaf (Hg.): Alte Kirchen – neu entdeckt. Kirchenpädagogik am Beispiel der Würzburger Stephans-, Johannes- und Deutschhauskirche, Dettelbach 2005, X.

63 Arnswald 2008 [Anm. 59], 5.

64 Mertin, Andreas: Die Kirche als Jurassic Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen? In: Glockzin-Bever, Sigrid/Schwebel, Horst (Hg.): Kirchen – Raum – Pädagogik, Münster 2002, 115–146, 132.

65 Hunze, Guido: Zwischen Euphorie und Realität. In: kirchenPÄDAGOGIK 5 (2005) 17–20, 17.

66 Schmitt, Christoph: Die Kirche im Dorf lassen – Über den Sinn von Kirchenpädagogik im Rahmen von Events. In: kirchenPÄDAGOGIK 11 (2011) 15–17, 15.

67 Dörnemann, Holger: Der subjektorientierte Ansatz einer biografischen Kirchenführung – Chancen und Herausforderungen. In: kirchenPÄDAGOGIK 11 (2011) 7–9, 8.

nehmung des Kirchenraums. Barz⁶⁸ befragte zu Beginn der 1990er-Jahre ost- und westdeutsche Jugendliche (N=86) nach auratischen Orten. Kirchenräume besetzten dabei eine Spitzenposition, wobei sie als Gegenpol zur Alltagshektik und als Rückzugsort, um zu sich selbst zu kommen, geschätzt wurden. Steinhäuser⁶⁹ befragte 10- bis 16-Jährige (N=697) über ihre Gefühle im Kirchenraum. Die Befragten störten sich mehrheitlich an der Kühle und am Geruch in der Kirche, genossen aber deren ruhige Atmosphäre. De Roos⁷⁰ untersuchte bei 66 holländischen 4- bis 6-Jährigen, wie es ihnen im Kirchenraum gefällt. Nahezu alle Kinder bewerteten die Kirche als einen für sie angenehmen Ort. Am meisten gefielen den Kindern Aktivitäten wie das Singen. Als negativ wurden dagegen die Passivität während des Gottesdienstes wie das Stillsitzen und Stillsein bewertet. Grünewald⁷¹ dokumentierte die Lernvoraussetzungen einer fünften Klasse, die an einer Kirchenführung in Hamburg teilnahm. Etwa ein Drittel gab an, schon einmal als Tourist in einer Kirche gewesen zu sein. Zum Gottesdienst hat keines der Kinder diesen Raum besucht. Unmittelbar am Lernprozess im Kirchenraum setzt die Untersu-

chung von Rupp und Ruoff⁷² an. Zentral war für sie die Frage, welche Details Kinder im Vor- und Grundschulalter (N=16) bei einer Kirchenerkundung wahrnehmen. Während die Jungen sich eher auf sachlich-technische Aspekte wie Feuerlöscher oder Heizung konzentrierten, brachten die Mädchen vor allem schmückende Details zu Papier.

Diese wenigen Untersuchungen belegen die ambivalente Wirkung des Kirchenraums auf Kinder und Jugendliche. Ob diese Ambivalenz eine Lernchance birgt, und wie sich kirchenraumpädagogische Ansätze auf die Kenntnis und Wahrnehmung von Kirchen auswirken, bleibt dagegen weiter offen. Wie viele Arbeitsfelder der Religionspädagogik kann sich auch die Kirchenraumpädagogik nur vereinzelt auf solide empirische Befunde stützen.

6. Ausblick

Die Kirchenraumpädagogik stellt ein lebendiges Arbeitsfeld innerhalb der Religionspädagogik dar. Liegen ihre Wurzeln in der Gemeindegarbeit, gewinnt sie heute zunehmend auch für schulisches Lernen an Bedeutung. Dies liegt zum einen an den Defiziten religiöser Sozialisation der Schüler/-innen, welche es notwendig machen, kognitive Informationen mit entsprechenden Erfahrungen und Anschauungen zu kombinieren. Dies liegt zum anderen am aktuellen Stand religionspädagogischer Konzeption religiöser Lernprozesse, die dieses Lernen gegenwärtig stark konstruktivistisch und performativ denkt. Beide Entwicklungen kommen kirchenraumpädagogischen Angeboten entgegen, denn sie eröffnen ein reichhaltiges konzeptuelles und methodisches Spektrum, eine Kirche individuell und mit allen Sinnen zu erschließen.

68 Vgl. Barz, Heiner: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern, Opladen 1992, 58f.; Ders.: Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern, Opladen 1993, 65f.

69 Vgl. Steinhäuser, Martin: „Zu Weihnachten ist es die perfecte Umgebung“. Das Kirchengebäude als Wahrnehmungszone 10 bis 16-Jähriger. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern. In: CRP 55 (2002) 7–18.

70 Vgl. Roos, Simone A. de: „Ein Platz zum Singen, für Taufen und Beerdigungen oder um von Gott zu hören?!“. Vorstellungen von der Kirche bei nicht kirchlich gebundenen, katholischen und protestantischen Vorschulkindern. In: Bucher, Anton A. u. a. (Hg.): „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (Jahrbuch für Kindertheologie 4), Stuttgart 2010, 72–88.

71 Grünewald 1998 [Anm. 35].

72 Rupp, Hartmut / Ruoff, Ursula: Wie Kinder Kirchenräume wahrnehmen (können). In: Bucher, Anton A. u. a. 2010 [Anm. 70], 132–142.

Dass diese Angebote mehrheitlich auf „best-practice“-Beispielen beruhen, ist für die einzelnen kirchenraumpädagogischen Programme vor Ort kein Problem. Etwas anders stellt sich der Fall dar, wenn kirchenraumpädagogische Aspekte in den Religionsunterricht zum Kirchenraum eingebettet werden. Wird die Kirche zum außerschulischen Lernort, ist die Begegnung mit ihr auch schulischen Kompetenzerwartungen unterworfen. Eine diesbezüglich

religionspädagogische Forschung gibt es bislang nicht, obwohl sie an eine breite Tradition zum Museum als außerschulischem Lernort anschließen könnte.⁷³ Mit dem Siegener Projekt zum außerschulischen Lernen im Kirchenraum ist hier ein erster Schritt gemacht.⁷⁴ Weitere Untersuchungen, die den Lernort Kirchenraum aus anderen Perspektiven in den Blick nehmen, wären wünschenswert.

*Dr. Ulrich Riegel
Professor für Praktische Theologie und
Religionspädagogik an der Universität
Siegen, Seminar für Katholische Theologie,
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen*

*Katharina Kindermann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im
Seminar für Katholische Theologie
(katharina.kindermann@uni-siegen.de)*

73 Vgl. *Waltner, Christine*: Physik lernen im Deutschen Museum, Berlin 2007; *Wilde, Matthias*: Biologieunterricht im Naturkundemuseum im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion – eine empirische Untersuchung zu kognitiven und affektiven Lerneffekten, Bayreuth 2004.

74 www.uni-siegen.de/phil/kaththeo/mitarbeiter/riegel/projekte/kirchenraum.