

Der Raumbezug heutiger Menschen und seine Bedeutung für das (religiöse) Lernen

Angela Kaupp

Nicht nur in Kirchen und Schulen finden (religiöse) Lernprozesse statt, sondern tendenziell überall. Schulen und Kirchen zeichnet jedoch aus, dass sie gezielt für die Feier der Liturgie bzw. die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen konzipiert werden. Aber obwohl die Bedeutung des Raums in der Theologie und der Pädagogik stets mitschwang, findet eine systematisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung unter anthropologischer und pädagogischer Perspektive erst seit den späten 1990er Jahren statt, und wiederholt wird geklagt, dass die Beschäftigung mit „Raum“ bisher eher ein Randphänomen sei.¹ Seit Anfang dieses Jahrtausends scheint sich dies zu ändern und „Raum“ wird auch in Geistes- und Sozialwissenschaften zum Thema. Der *spatial turn* (Schlögel 2003) scheint angetreten, um „Zeit“ als Leitkategorie des Denkens abzulösen.

Dimensionen von „Raum“

Je nach Wissenschaftsdisziplin und philosophischer Ausrichtung differiert der Raumbegriff beträchtlich. Im Blick auf die Bedeutung für das Lernen sollen im Folgenden vier Dimensionen unterschieden werden:

- a) **Mathematischer Raum als Behälter und als Ausdehnung**
In der europäischen Kultur lassen sich diese zwei Grundkonzepte unterscheiden: Aristoteles versteht Raum als *topos* (= Ort), Descartes als *spatium* (= Abstand). Raum ist ein wahrnehmbares, dreidimensionales Koordinatensystem, das durch die materiellen Güter und den Abstand zwischen ihnen bestimmt wird. Unter dieser Perspektive werden z.B. Fragen der Architektur religiöser Räume bzw. des Kirchenraums thematisiert oder im Unterricht Zusammenhänge mit Hilfe von Gegenständen veranschaulicht.
- b) **Symbolischer Raum**
Ein Ort wird zu einem symbolischen Raum aufgrund der Bedeutung, mit der er aufgeladen wird (z.B. „Heimat“).

Diese Symbolisierungen sind teilweise allgemein-anthropologisch begründbar, sie unterliegen jedoch gleichermaßen kulturellen Codes und deren Transformationsprozessen. „Was uns ein Raum (als konkreter Ort oder weiter Raum) bedeuten mag, wird stets durch die Drehbücher der Regionalgeschichte und der globalen Ökonomie nach dem Stand der technologischen Entwicklung akzentuiert“ (Hasse 2007, 23).² Gegebenheiten und Lebewesen werden erst über Prozesse der Wahrnehmung, der Vorstellung und der Erinnerung zu Räumen zusammengefasst.

c) Sozialer Raum

Die Aufladungen des symbolischen Raums differieren nicht nur aufgrund kultureller, sondern auch aufgrund von Milieuzugehörigkeit. Durch symbolische Aufladungsprozesse wird dem sozialen Raum Bedeutung zugemessen, und dies führt durch die Verbindung mit ökonomischen Werten zu entsprechenden Distinktionen aufgrund von Ein- und Ausschließungsprozessen. „Spacing“ bezeichnet den Prozess, durch den soziale Güter und Lebewesen entsprechend platziert und durch symbolische Markierungen, Ensembles von Gütern und Menschen als solche identifizierbar werden (zum Beispiel durch Ortseingangs- und -ausgangsschilder) (vgl. Löw 2007, 64).

Unsere Sprache unterstreicht die symbolische Aufladung und das Spacing, indem sie – unabhängig von örtlichen Gegebenheiten – Raumbilder verwendet, um menschliche Grundgegebenheiten auszudrücken, wie z.B. „auf dem Gipfel sein“ oder „in die Tiefe abstürzen“. 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.

d) Leiblicher Raum

Menschen sind leiblicher Raum und erleben den sie umgebenden Raum leiblich. Der Leibraum ist das Medium der Interaktion zwischen Innen- und Außenraum.³ Menschen geben Räumen Atmosphäre, leben sich in Räume ein und finden dort Erinnerungen gespeichert, Stimmungen gespiegelt oder Verhalten begrenzt. Geräusche, Gerüche, Wind oder Temperatur haben einen Einfluss auf das Entstehen von Atmosphäre. Emotional können die Dimensionen des mathematischen, symbolischen und sozialen Raums vom Einzelnen erst durch die Atmosphäre oder Stimmung erlebt werden.

Die Raumwahrnehmung heutiger Menschen

Wenn sich gesellschaftliche Transformationsprozesse ver-räumlichen, kann umgekehrt anhand der Räume auf gesellschaftliche Leitbilder geschlossen werden, wie folgende Beispiele belegen:

- Die theologischen Leitkategorien in der Zeit von Barock oder Moderne spiegeln sich in Baustil und Ausgestaltung von Kirchen (Bild 1).

- Wachsende Prosperität einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe lässt sich an der Erweiterung von Grundbesitz oder Wohnfläche ablesen.
- Die Aufteilung und Einrichtung von Klassenzimmern gibt Aufschluss über die pädagogischen Leitideen einer Zeit (vgl. Bild 2).

Während einige dieser Codierungen möglicherweise überkulturelle Gültigkeit haben (z.B. die Fläche eines Besitzes und die daraus abzulesende Bedeutung des Gebäudes oder des Eigentümers), benötigen kulturell unterschiedliche Codierungen kleinmaschigere Entcodierungsleistungen und werden teilweise nur von den Angehörigen der entsprechenden Kultur bzw. Milieus verstanden.

Unter den oben genannten Voraussetzungen beeinflussen die Prozesse der Globalisierung, Individualisierung und Pluralisierung, die als Charakteristika der gegenwärtigen Zeit gelten, die Raumwahrnehmung und –gestaltung heutiger Menschen.

Globalisierung führt zu einer Weitung des bekannten Raums im mathematischen Sinn. Als Folge verbreiten sich vormals kulturelle Raum-Symbolisierungen weltweit. Bereits im 16. Jahrhundert zeigt sich dies an einer Verbreitung eines bestimmten Kirchenbaustils durch die Jesuiten über Kontinente hinweg. Heute sind Konzerne wie McDonalds an ihrem Raumstil identifizierbar, und die Höhe eines Hochhauses ist weltweit ein Bedeutungsmarker. Mit Hilfe neuer Medien wie Handy und Computer gelingt es, diese symbolische Aufladung von Räumen zeitnah und weltweit zu kommunizieren.

Gleichzeitig findet eine Individualisierung und damit eine Verengung des Raums statt, wie am mathematisch beschreibbaren Raum und der leibräumlichen Ausdehnung des Einzelnen am Platz vor dem Computer besonders eindrücklich zu sehen ist. Interessanterweise ist auch die Virtualität durch Begriffe wie virtueller Raum, Datenautobahn, Netz oder Plattform von räumlichen Beschreibungen gekennzeichnet.

Paradoxerweise verkörpert der Computer sowohl eine sozialräumliche Verengung als auch eine fast grenzenlose Ausweitung durch die Möglichkeiten des Internets. Die Kommunikation über das Internet ist unabhängig von mathematisch bestimmbaren Entfernungen und von ortsabhängigen Sozialräumen – mit Ausnahme des Computerarbeitsplatzes und seiner symbolischen Aufladung. Gleichzeitig finden Prozesse der Verinselung und der Vernetzung des Individuums statt. Mit seinen nahezu unbegrenzten Möglichkeiten vervielfältigt das Internet die Pluralität heutigen Lebens. Kulturelle und milieuspezifische Ein- und Ausschließungsprozesse lassen sich nicht nur an der Mode oder der Wohnungseinrichtung einer bestimmten Gruppe ablesen, sondern auch an der Gestaltung von Internetseiten. Die Angehörigen eines bestimmten Milieus können sich hier treffen und mithilfe symbolischer Codierungen einen (virtuellen) Sozialraum schaffen und festigen.

Lernen und Raum

Der Blick in die Geschichte zeigt, dass Lerninhalte und –ziele stets mit Raumkonzepten verbunden waren, auch wenn dies

nur selten reflektiert wurde. Ein Unterschied zwischen lehr- und lernorientierter Raumgestaltung findet sich schon im Mittelalter: Während die Räume der Dom- und Klosterschulen durch die Kanzel eher als Hörräume gekennzeichnet sind, saßen die Schüler der Rechenmeisterschulen um einen Tisch (vgl. Göhlich 2009, 489).

An Schulgebäuden und Klassenzimmern lässt sich ablesen, nach welchen (pädagogischen) Leitvorstellungen sie konzipiert wurden, ob sie Behältnisse sind, in denen Schüler ‚aufbewahrt‘ und unterrichtet werden oder ob sie nach Loris Malaguzzi, dem Begründer der Reggio-Pädagogik, ein „dritter Pädagoge“ sind.

Bereits vor mehr als fünfundzwanzig 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 Vor-Ordnung der schulischen Sozialisation“ (Halbfas 1997, 167). 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 einzuhausen“ (a.a.O.).

Zeitüberdauernde Tendenzen in der Geschichte pädagogischer Überlegungen zu Raum sind bestimmt durch das „Ringeln um das Verhältnis zwischen dem (besonderen) pädagogischen Raum und dem sonstigen Raum der (Lebens-)Welt“ (Göhlich 2009, 494), der nicht spezifisch für Erziehungs-, Bildungs- oder Lehr- und Lernzwecke gestaltet ist. Zentral ist stets die Frage des Wechselspiels zwischen Öffnung und Schließung. Dieses Paradigma lässt sich anhand von vier Einzeltendenzen ausbuchstabieren: a) Dezentralisierung im Unterschied zu einer auf den Lehrer zentrierten Raumordnung; b) Simulation (von Abenteuern) der außerschulischen Welt; c) Simulation eines Zuhauses und d) Selbstbestimmung (vgl. Göhlich 2009, 494-498).

Religiöses Lernen und Raum

Auch wenn religiöse Räume als „dritter Lehrer“ oder „dritter Katechet“ unter lerntheoretischen Überlegungen bisher kaum untersucht wurden, ist die Bedeutung des Raums für Religion unübersehbar.

Fast alle Religionen verräumlichen sich in mathematischen Räumen. Sakralräume sind Orte, denen Religion symbolisch eingeschrieben wird und die als Sozialräume dienen. Waren christliche Kirchen früher in erster Linie Sozialraum der

Religionsgemeinschaft, so scheinen sie heute als Raum mit der Atmosphäre des „ganz Anderen“ zunehmend auch für Menschen interessant zu sein, die sich nicht der Glaubensgemeinschaft zurechnen. Als Beispiel sei auf die Besucherströme in den großen Kathedralen verwiesen. Um diese Atmosphäre des „ganz Anderen“ für sich nutzen zu können, ist jedoch ein gewisses Maß an Entcodierungskompetenz nötig. Sind die Räume und ihre Gestaltungsprinzipien zu fremd, so ist die Verweildauer vieler Besucher eher kurz. Die Beobachtung, dass viele Kinder und Angehörige anderer Kulturkreise dem kirchlichen Raumprogramm teilweise hilflos gegenüber stehen, zeigt, dass sakrale Räume kulturellen Codierungs- und Transformationsprozessen unterliegen und dass Prozesse des *Spacing* notwendig sind, damit der Sakralraum ein Ort für die eigene Religiosität sein kann. Erst theologisch-pädagogische Übersetzungsleistungen ermöglichen es, das Raumprogramm früherer Zeiten als anschlussfähig zu erleben.

Auffällig ist heute, dass diese Übersetzungsleistung im Alltag oft fehlt und daher die religiöse Raumgestaltung in der Alltagswelt völlig zu verschwinden droht. Religion wird dann zu einer vom Alltag abgegrenzten Sonderwelt. Waren früher die „Herrgottsecke“, das Weihwasserbecken neben der Türe oder das Kreuz alltägliche Elemente der Raumgestaltung, gehören diese heute auch in Haushalten mit religiösem Bezug nur selten zum Grundbestand. Folglich sind Alltagsräume heute weit weniger christlich codiert. Die Erschließung religiöser Räume und Ausdrucksformen ist daher 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.

Die Milieuorientierung und die Pluralisierung der Weltanschauungen in der heutigen Gesellschaft stellen weitere Herausforderungen an die religiöse Raumgestaltung dar. Die Ergebnisse der Sinus-Milieu-Studien (vgl. <http://www.milieuus-kirche.de/index.html>) und der Sinus-Jugendstudie U 27 (2008) führten in Deutschland zu einer breiten Diskussion über die Frage, in welchen Sozialräumen Kirche präsent ist und wie bzw. ob sie zu weiteren Milieus Kontakt finden kann. Unzweifelhaft deckt sich Kirche als Sozialraum heute nur mit bestimmten Sektoren der gesellschaftlichen Milieus – und zwar den eher traditionell geprägten und den älteren.

Während soziale Distinktion früher über die Zugehörigkeit zu einem Stand oder einer Zunft bzw. über die Verfügbarkeit von Kapital ging, sind heute Lebensstil, Mode und Werthaltungen Marker. Sofern es nicht gelingt, religiöse Lehr-/Lernprozesse auch für andere Milieus anschlussfähig zu gestalten, werden sich die christlichen Tradierungsprozesse noch mehr verengen.

„Raumbildung“ – eine notwendige Dimension religiöser Lehr-/Lernprozesse

Wie müssen Räume gestaltet sein, um religiöse Lehr-/Lernprozesse in den verschiedenen Dimensionen von Religiosität und ein Kennenlernen der Formen gelebten Glaubens zu ermöglichen? Was charakterisiert Räume, in denen z.B. die

Botschaft von einem Gott, der „hinaus ins Weite führt“ (Psalm 18,20) verstanden werden kann?⁵

Der Begriff „Raumbildung“ will sowohl die (Selbst-)Bildung von Menschen im Blick auf religiöse Räume als auch die Bereitstellung von Räumen für religiöse Bildung ansprechen. Ansätze und mögliche Weiterentwicklungen einer solchen raumbezogenen Religionspädagogik werden nun unter drei Aspekten skizziert:

a) Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik als Zugang zu Symbolisierungen

Die Ansätze der Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik (exemplarisch: Rupp / Evers 2008) sind ein raumbezogenes Lernmodell. Kirchenraumpädagogik findet im Normalfall weniger in der Schule als in religiös geprägten Räumen (Kirchen oder im weiteren Sinn auch Synagogen oder Moscheen) statt. Anders als klassische Kirchenführungen wollen diese Ansätze weniger das (kunst-)historische Gewordensein als den Raum als religiösen Ort erschließen. Auf der Basis aktueller kirchenraumpädagogischer Überlegungen ist das Ziel, religiöse Räume für Menschen zu erschließen, denen die jeweiligen Sakralräume weitgehend fremd sind. Dies erfordert die Sensibilität für kultur-, milieu- und altersspezifische Formen der Raumwahrnehmung und die Erarbeitung entsprechender Konzepte.

b) Überlegungen der performativen Didaktik für ein raumbezogenes Lehr-/Lernkonzept

In Weiterführung des symboldidaktischen Lernens (vgl. Halfas 1997; Biehl 1989; Meyer-Blanck 2002) zielen die Entwürfe einer „performativen Religionsdidaktik“ darauf, Religion nicht nur zu erklären, sondern „als eine Praxis zu erschließen“ (Klie 2004, 51).⁶ Performative Religionsdidaktik geht davon aus, dass „christliche Religion nur als kommunizierte, gestaltete, gefeierte Religion (begreifbar ist)“ (Meyer-Blanck 2002, 122). Deshalb müssen Darstellungen von Religion kennen gelernt werden, bevor 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. Möglicherweise wäre über diesen Zugang auch der alltagsräumliche Bezug zu Religion außerhalb von pädagogischen Kontexten zu fördern. Obwohl das Wort ‚Raum‘ häufig zitiert wird, geschieht dies meist ohne grundsätzliche Überlegungen zur Mehrdimensionalität des Raumbezugs und deren Konsequenzen. Insbesondere Konzepte, die sich an den theaterwissenschaftlichen Begriff der Performance anschließen, so z.B. Thomas Klie, heben hervor, dass es nötig sei, „der Religion Form zu geben“ (Klie 2004). Dies kann sowohl von physisch vorhandenen religiösen Räumen her konzipiert werden als auch von der Herstellung religiöser Räume bzw. Atmosphäre durch didaktische Inszenierungen. Performance hat einen eindeutigen Raumbezug, sowohl im Sinne von realen als auch von imaginierten Räumen. Im Blick auf den schulischen Religionsunterricht ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Inszenierungen in einer Schule auf der Basis des öffentlichen Bildungsauftrags anderen räumlichen und pädagogischen Bedingungen unterliegen als Inszenierungen im kirchlichen oder privaten Rahmen.

c) ‚Raumkompetenz‘ der Beteiligten als Fähigkeit mit Raumcodierungen umzugehen

Die beschriebenen Herausforderungen einer raumbezogenen Religionsdidaktik erfordern, dass die Beteiligten Raumkompetenz entwickeln, um Raumcodierungen zu entschlüsseln und zu erweitern. Die pädagogische Frage des Wechselspiels zwischen Öffnung und Schließung ist dabei auch aus theologischer Perspektive unverzichtbar, wie dies auch am Raumprogramm von Kirchen abzulesen ist. Es ist wichtig, dass Lehrende und Lernende „den Umgang mit Atmosphären lernen“ (Böhme 2006, 43), und atmosphärische und inszenatorische Gestaltungskompetenzen sind auch für religiöse Lehr-/Lernprozesse unverzichtbar. 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 soll in folgenden Dimensionen entfaltet werden:

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 bereits im Jugendalter sind (vgl. Sinus-Milieustudie U 27 2008).

Lehrkräfte müssen einen Blick für Räume entwickeln und dürfen 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 [für religiöse Lehr-/Lernprozesse] behindern. 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 SchülerInnen die Fähigkeit entwickeln, ihre Interaktionen zu reflektieren und unterschiedliche Raumqualitäten zu imaginieren.

Raumkompetenz auf der Ebene des Sozialraums

Schule ist nicht nur ein Lernraum, sondern auch Lebensraum, in dem Ein- und Ausschlussprozesse stattfinden. Daher ist es nötig, dass Lehrkräfte die Fähigkeit haben, solche Prozesse wahrzunehmen und Unterrichtsprozesse so zu gestalten, dass sich Lernende mit ihren Lebensbezügen wiederfinden und nicht Ausschlussprozessen zum Opfer fallen. Dies gilt in besonderem Maß für einen Religionsunterricht, der Hilfe zur (religiösen) Identitätsentwicklung sein will.

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 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.

Eine raumbezogene Religionspädagogik greift nicht nur das Beziehungsdreieck der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Matzdorf / Cohn 1994) auf, sondern nimmt den „Globe“, d.h. die raum-zeitlichen Bedingungen ernst. Dabei wird sie sich verstärkt mit den Veränderungs- und Codierungsprozessen auseinandersetzen müssen, die sich durch die neuen Medien und virtuellen Raumbezüge ergeben.

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 heutige Menschen erfahrbar werden.

Literatur

- Becker, Sybille (2005): Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik. Münster: Lit.
- Biehl, Peter (1989): Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Böhme, Gernot (2006): Architektur und Atmosphäre. München/Paderborn: Wilhelm Fink.
- Englert, Rudolf (2008): Didaktik – Performance – Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) 1, 3-16.
- Göhlich, Michael (2009): Raum als pädagogische Kategorie. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm, Winfried: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, hrsg. im Auftrag der Görres-Gesellschaft Paderborn: Schöningh, 489-503.
- Günzel, Stephan (Hrsg.) (2009): Raumwissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp.
- Halbfas, Hubertus (1997): Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf: Patmos
- Hasse, Jürgen (2007): In und aus Räumen lernen. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raums. Weinheim/München: Juventa, 15-41.
- Jooß, Elisabeth (2005): Raum. Eine theologische Interpretation. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kaupp, Angela: Raumerfahrung und religiöses Lernen. Herausforderungen des Raumbezugs an die Religionspädagogik. In: Religionspädagogische Beiträge (61) 2008, 15-31.
- Klie, Thomas (2004): Wohnkulturen. Eine biographische Topologie gelehrter Religion, in: Feige, Andreas / Dressler, Bernhard / Schöll, Albrecht (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“. Münster: Lit, 47-66
- Klie, Thomas / Leonhard, Silke (2008): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, Silke (2006): Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs. Stuttgart: Kohlhammer.
- Matzdorf, Paul / Cohn, Ruth C. (1994): Themenzentrierte Interaktion. In: Corsini, Raymond J. (Hg), Handbuch der Psychotherapie. Weinheim/Basel: Psychologie-Verlag, 1272-1313.

- Mendl, Hans (2008): Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel.
- Meyer-Blanck, Michael (2002): Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik. 2. Aufl., Rheinbach: CMZ-Verlag.
- Rittelmeyer, Christian: Schule als gestalteter Raum: Schularchitektur. In: Mertens, Gerhard / Frost, Ursula / Böhm, Winfried: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, hrsg. im Auftrag der Görres-Gesellschaft. Paderborn: Schöningh, 505-511.
- Rupp, Hartmut / Evers, Daniela (2008): Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen. Stuttgart: Calwer.
- Schlögel, Karl (2003): Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. München: Hanser.
- Schmitz Hermann (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern: Edition tertium.
- Schmitz Hermann (2005): Der leibliche Raum. Bonn: Bouvier.
- Sinus-Milieustudie U 27 (2008): Bund der Deutschen Katholischen Jugend / Misereor (Hg.): Sinus-Milieustudie U 27: Wie ticken Jugendliche? Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.

Anmerkungen

¹ Vgl. exemplarisch aus philosophischer Perspektive Gernot Böhme (2006); aus theologischer Elisabeth Jooß (2005) und aus pädagogischer Michael Göhlich (2009).

² Religionspädagogisch kann hier an die Überlegungen der Symboldidaktik und der Semiotik (vgl. Biehl 1989; Halbfas 1997; Meyer-Blanck 2002) angeknüpft werden.

³ Umfassende Überlegungen zum Thema „Leibraum“ erarbeitete aus philosophischer Perspektive der Phänomenologe Hermann Schmitz (1998; 2005). Aus religionspädagogischer Perspektive vgl. Sybille Becker (2005) und Silke Leonhard (2006).

⁴ Loris Malaguzzi sah die Kinder als „ersten Pädagogen“, die Lehrer/-innen als „zweiten“ und den Raum als „dritten Pädagogen“.

⁵ Zur theologischen Bedeutung des Raums für den Glauben leistet die Arbeit von Elisabeth Jooß (2005) aus philosophischer und biblischer Perspektive einen wichtigen Beitrag.

⁶ Zu den Theorieentwürfen und ihrer aktuellen Diskussion vgl. Englert (2008); Klie / Leonhard (2008); Mendl (2008).

Dr. Angela Kaupp ist Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Pädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br.; derzeit dort Lehrstuhlvertretung.