

Angela Kaupp

Die Raumdimension religiösen Lernens

Nachdem lange Zeit die räumliche Dimension menschlichen Lebens in wissenschaftlichen Disziplinen eine untergeordnete Rolle spielte, wird heute von der „Wiederkehr des Raumes in vielfältiger Gestalt“¹ gesprochen. Eine Wiederkehr, die auch für religiöse Erfahrungen theoretisch und praktisch von Bedeutung ist.

Bei der Analyse religiöser Lebensgeschichten junger Frauen fiel auf, dass besonders wichtige religiöse Erfahrungen weniger zeitlich oder inhaltlich als vielmehr räumlich beschrieben wurden.² Die Erinnerung an diese Erfahrungen ist an bestimmte Räume und deren Atmosphäre gebunden, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

Ursula (Segment 17)

„Dann später, nach der Firmung in den Jahren, da sind wir das erste Mal nach Taizé gefahren. Das war für mich auch sehr wichtig, das war eigentlich nur ein Wochenende, aber da hatte ich so richtig das Gefühl: ich komm nach Hause, ich bin zu Hause, ich bin daheim. Das ist so, ja so richtig warm war es dort (schmunzelnd) irgendwie; (lachend) ja, das war schön. Da feiern die auch immer samstags abends so eine Art kleines Ostern. Das war einfach wahnsinnig schön für mich.“³

In Leserinnen und Lesern, die schon einmal in Taizé waren, werden nun ebenfalls räumlich geprägte Erinnerungen aufsteigen: Bilder von der Landschaft Taizés, Erinnerungen an die Atmosphäre in der Kirche, an liturgische Formen, an eine Gesprächsgruppe oder an Gesichter. Die Schilderung der Erzählerin lässt eine Atmosphäre erschließen, aber kaum Inhalte. Vielleicht kommt Ihnen das bekannt vor: Die Atmosphäre in Taizé oder die eigenen (religiösen) Gefühle, die ein Aufenthalt dort auslöste,

lassen sich höchstens in Bildern oder Vergleichen ausdrücken. Für Ursula ist Taizé „zu Hause sein“.

An dem Beispiel wird deutlich, dass „Religion“ nicht nur der Inhalte bedarf, sondern auch der Räume. „Religion“, das sind die Aspekte der objektiven Religion, d.h. des Glaubenssystems, aber auch der individuellen Religiosität, d.h. der Religion, wie sie von konkreten Menschen in Raum und Zeit gelebt wird. Religion und Religiosität bedürfen neben der Inhalte („religiöser Inhaltlichkeit“) zunächst einer grundsätzlichen Offenheit für Transzendenz („religiöser Sensibilität“) und sie realisiert sich in einer religiösen Praxis. Darunter sind „religiöses Ausdrucksverhalten“, wie z.B. Gesten, aber auch „religiöse Kommunikation“ und „religiös motiviertes Verhalten“⁴ zu fassen.

Der Gemeinschaft der Brüder in Taizé scheint es zu gelingen, diese Dimensionen raum-zeitlich erlebbar werden zu lassen. Seit über 25 Jahren geben sie jungen Menschen Raum, um religiösen Menschen zu begegnen und eigene religiöse Erfahrungen zu machen. Die Raumgestalt der Liturgie und des Lebens in Taizé ist offensichtlich: Die Lichtsymbolik am Sonntag, der Weihrauch, der einzigartige Gesang, die Atmosphäre auf dem Hügel, die Kommunikation über Glaubens- und Sinnfragen. Inzwischen bildet sich bereits eine Raumtradition: Die Jugendlichen aus früheren Tagen suchen hier immer noch Atmosphäre, Gebete, Gemeinschaft, Religion. Viele versuchen, das Raumgefühl von Taizé an anderen Ort erfahrbar werden zu lassen, indem z.B. eine ähnliche Wand aus Steinen und Kerzen aufgebaut und die Liturgie mit den typischen Gesängen gestaltet wird.

Obwohl die Bedeutung religiöser Räume und religiöser Ausdrucksformen keineswegs in Zweifel gezogen wird, ist die

Raumdimension religiösen Lernens bisher kaum erforscht.⁵

Zur Präzisierung der Dimension „Raum“

Der Begriff „Raum“ bezeichnet unterschiedliche Realitäten:

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 Kirchenraum thematisiert. Handelt es sich um einen Naturraum, ist er durch topographische Struktur und geographische Lage zu definieren.

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.

Eine weitere Raumperspektive ist der Leib als Raum, der menschliche Innenraum, der mit dem Außenraum in Interaktion steht.⁶

Menschsein ist ohne die Dimensionen von Raum und Zeit nicht möglich und Raum ist letztlich eine anthropologische Grundkategorie.⁷ Im Folgenden sollen Zusammenhänge zwischen der Dimension des Raums und religiösen Lehr-/Lernprozessen aufgezeigt werden.

Religiöse Lernräume

Religiöse Lernräume als physische Orte, an denen Religion thematisiert wird,

können im günstigen Fall tatsächlich Raum geben für eigene Erfahrungen mit Religion. Zumindest drei Kategorien solcher religiöser Lernräume lassen sich unterscheiden:

a) Naturräume:

Alle Religionen kennen bestimmte „heilige Orte“ in der Natur; Orte, die außergewöhnlich sind und denen eine besondere Kraft zugesprochen wird: Der Ayers Rock der Aborigines, der Ganges der Hindus oder die Dolmen in der Bretagne.⁸ 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 Ereignis in der Religionsgeschichte verknüpft sind und deshalb oft Wallfahrtsorte wurden. Häufig waren es schon in Vorzeiten Kultstätten.

b) 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 gemeinsam haben, wie z.B. den Altar oder einen Ort, an dem das Evangelium vortragen wird, verkörpert eine gotische Kathedrale mit ihrer Lichtmetaphorik eine andere Raumidee als die moderne Autobahnkirche in Baden-Baden mit ihrer Kreuzsymbolik. Den „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.“⁹

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.

c) 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 häufig ein mehr oder wenig ansprechend gestalteter Jugendraum im Pfarrzentrum. Religionsunterricht findet – je den Raummöglichkeiten der 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. die Kommunikation- 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.

Die alltägliche Sozialisation in tradierte religiöse (Lebens-) Räume schwindet

Früheren Generationen war nicht nur der Sakralraum vertraut, sondern das ge-

sellschaftliche Zusammenleben wurde über weite Strecken durch religiöse Vorstellungen geregelt. Die nachwachsende Generation lernte nicht nur durch den Besuch liturgischer Räume, sondern auch durch die religiöse Gestaltung des „Alltagsraums“ die eigene Religion kennen, wie ein Beispiel von Fulbert Steffensky zeigt:

„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 wusste, was man in der Fastenzeit essen durfte oder nicht. Man wusste, um welche Uhrzeit das Fasten am Karfreitag beendet war. Man wusste, wann und wie man zu beichten hatte; was das Nüchternheitsgebot bedeutete; wann man den Blasiussegen bekam; wie man die Kinder segnete und wie an Fronleichnam die Straße zu schmücken war. 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.“¹⁰

Der Alltag war zugleich religiöser Lernraum und Lernen geschah weniger aufgrund der kognitiven Durchdringung von Glaubensinhalten als vielmehr durch die Praxis religiöser Raumgestaltung. Mit zunehmender Kritik an diesem (weitgehend) unreflektierten Verhalten, trat das Element der kognitiven Durchdringung von Glaubensinhalten in den Vordergrund und die „eingerichteten religiösen Welten“ begannen seit Mitte des 20. Jahrhunderts zu verschwinden. Es wurde nicht länger geglaubt, „weil es alle tun“, sondern, „weil ich selbst darüber nachgedacht habe und mich dafür entschieden habe“. Die Betonung der individuellen Entscheidung verstärkte die Auflösung volksskirchlicher Strukturen und heute haben christliche Traditionsbestände

einen Großteil ihrer gesellschaftlichen Relevanz verloren. Viele alltägliche Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens bzw. seiner konfessionellen Prägungen sind unverständlich geworden. Nur noch eine Minderheit der Getauften fühlt sich in kirchlichen Vergemeinschaftungsformen beheimatet und die raum-zeitliche Gestaltung des Kirchenjahres prägt das Alltagsleben an einem Ort weniger als ein großes Sportereignis. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche christlichen Traditionen und gelebtem christlichen Glauben seltener begegnen, stellt religiöse Sozialisation vor die Herausforderung, die ‚Raumfrage‘ neu zu bedenken: Eine vor allem theoretische Reflexion religiöser Erfahrungen, die früher in Familie und Gemeindeleben gemacht wurden, ist heute kaum noch möglich. Pointiert formuliert Rudolf Englert zur Problematik des Religionsunterrichts – und das gilt häufig auch für die Gemeindekatechese: „Kann man mit Schülerinnen und Schülern noch (konfessionelle) ‚Religion machen‘, die in diesem Sinne keine mehr ‚haben‘?“¹¹ Wenn der christliche Glaube als eine „Fremdreligion“ empfunden wird, ist es nötig, Religion in ihren Ausdrucksformen zunächst zugänglich zu machen, bevor eine inhaltliche Reflexion möglich ist.

Trotzdem suchen Menschen nach religiösen Räumen

In scheinbarem Widerspruch zum Verschwinden christlich geprägter Alltagsräume, ist seit längerem eine „Wiederkehr der Religion“¹² zu beobachten. Wurde bis vor einigen Jahren Max Webers These vertreten, dass Religion und Religiosität in modernen Gesellschaften immer mehr verschwinde, so wird heute angenommen, dass Religion nicht verschwindet, sondern sich in neuen Formen ausprägt.¹³ Der Verlust an Kirchlichkeit und christlichem Wissen ist nicht mit dem Verlust an Religiosität und dem Bedeutungsverlust von Ritualen gleichzusetzen. Im Gegenteil, es ist sogar ein Aufschwung zu verzeichnen, denn im-

mer Menschen suchen nach Gestaltungsformen, um ihr Leben zu strukturieren. Dies zeigt sich z.B. in esoterischen Angeboten oder in der Begeisterung für Wallfahren nach Santiago de Compostela. Möglicherweise liegt hier ein noch ungenutztes Potential der Kirchen, christlich-kirchliche Räume ästhetisch ansprechend zugänglich zu machen. Die Suche nach religiösen Räumen ist jedoch häufig eine individuelle Suche und führt zu vielfältigen Formen religiösen Ausdrucks. Sie schafft damit einen Privatraum, jedoch keinen Raum der Vergemeinschaftung, der für (religiöse) Sozialisationsprozesse unabdingbar ist.

Bedingungen religiösen Lernens

Unbestritten der Tatsache, dass Glaube letztlich als ein Geschenk Gottes ist, können die Prozesse, in denen sich Menschen mit den verschiedenen Dimensionen von Religion vertraut machen, als Lernvorgänge verstanden werden. Psychologisch werden diese mit Hilfe behavioristischer, kognitiv-strukturgenetischer oder handlungsorientierter Theorieansätze erklärt. Behavioristische Konzeptionen verstehen Lernen als Verhaltensänderung durch Reiz-Reaktions-Schemata oder aufgrund von Belohnung bzw. Bestrafung von (un-)erwünschtem Verhalten. Diese Theorien können zwar das Erlernen bestimmter Verhaltensweisen, jedoch nicht das Erlernen komplexer Interaktionsabfolgen erklären. Kognitive Lerntheorien verstehen Lernen als eine kognitive Entwicklung, die dazu führt, dass eine immer höhere Komplexität bewältigt werden kann. Diese Theorieansätze machen verständlich, warum abstraktes Denken erst ab Ende der Grundschulzeit gelingt und dienen so z.B. der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Blick auf religiöse Inhalte.¹⁴ Emotionale Aspekte des (religiösen) Lernens sowie die Beherrschung komplexer Verhaltensweisen oder die Übernahme von Werthaltungen können jedoch nur durch handlungsorientierte Ansätze erklärt werden. Das Modelllernen¹⁵ sieht in der Beobachtung und der Imitation des Verhaltens

anderer den Grund für die Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires. Auch das Modell des „Lernens als symbolischer Interaktion“¹⁶ gibt Aufschluss über das Erlernen komplexer Verhaltensweisen: In alltäglichen Interaktionen werden wechselseitig Rollenerwartungen formuliert. Ein Rollenträger soll eine soziale Rolle entsprechend der Rollenvorgaben spielen und den seine Rollenkompetenz erweitern. „Wichtigste Voraussetzung für die Rollenübernahme ist nach G. H. Mead, dass ein System von Symbolen zur Verfügung steht, über deren Bedeutung sich die Interaktionspartner hinreichend einig sind. Bei diesen Symbolen kann es sich um signifikante Gesten handeln, die Intentionen und Erwartungen ausdrücken“¹⁷, dabei hat der sprachliche Ausdruck („vokale Gesten“) besonderes Gewicht. Religiöse Lehr-/Lernprozesse hängen daher nicht nur von Inhalten ab, sondern auch von signifikanten Anderen (Eltern, Lehrer/innen, Freunden), ihren Erwartungen und ihrem Verhalten. Religiöses Lernen bedarf einer gemeinsamen Sprache und des Einübens in die Ausdrucksformen einer religiösen Tradition.

Religiöse Ausdrucksformen müssen räumlich erschlossen werden

In Weiterführung des symboldidaktischen Lernens¹⁸ haben Entwürfe einer „performativen Religionsdidaktik“ das Ziel, Religion nicht nur zu erklären, sondern „als eine *Praxis* zu erschließen.“¹⁹ Religiöse Ausdrucksformen werden im Sinne „semiotischer Zeichen“ verstanden: Die Semiotik untersucht die verschiedensten Zeichenprozesse, erforscht deren Strukturen und fragt nach den Bedingungen von Mitteilbarkeit und Verstehbarkeit von Zeichen. Auch religiöse Zeichenprozesse unterliegen konventionellen Regeln (Codes). Kommunikation gelingt, wenn gemeinsame Codes angewandt werden. Performative Religionsdidaktik geht davon aus, dass „christliche Religion nur als kommunizierte, gestaltete, gefeierte Religion (begreifbar ist)“²⁰. Deshalb müssen Darstellungen von Religion kennen gelernt werden, ehe eine Reflexion möglich ist. Wege einer Er-

schließung von Religion über deren Darstellungen können sehr verschieden sein und müssen es auch, je nach Zielsetzung und Zielgruppe.

Grundsätzlich lässt sich ein performative Religionsdidaktik sowohl von physisch vorhandenen religiösen Räumen her konzipieren als auch von der Herstellung religiöser Räume bzw. Atmosphäre durch „didaktische Inszenierungen“²¹

Der erste Zugang realisiert sich in der Kontaktaufnahme mit religiösen Räumen: Auf der Basis aktueller kirchenraumpädagogischer Überlegungen²² sollen religiöse Räume für Menschen erschlossen werden, denen diese weitgehend fremd sind. Durch bewusste „Begehung“ einer Kirche soll ein probeweises Erleben von Religion ermöglicht werden. Dazu ist es weniger wichtig, architektonische Fragen zu beantworten als vielmehr Menschen dazu zu führen, sich in die Rolle der Gläubigen hinein zu versetzen und so die Bedeutung religiöser Symbole und Ausdrucksformen zumindest ansatzweise zu erleben. Durch die Identifizierung mit einer religiösen Ausdrucksgestalt kann ein Zugang zu religiösen Codes eröffnet werden.

Der zweite Zugang versucht, der Religion zugängliche „Räume“ zu gestalten. Für die Anbahnung religiöser Lehr-/Lernprozesse sind vorhandene Räume dahingehend zu überprüfen, ob sie mit Blick auf Zielsetzung, Alter oder ästhetische Vorlieben der Lernenden für diese Prozesse förderlich oder hinderlich sind. Noch wichtiger als die physische Qualität eines Raumes ist die Atmosphäre, die durch die „Inszenierung“ hergestellt wird. Im Religionsunterricht oder in der Gemeindekatechese können religiöse Vollzüge „gezeigt“ werden. Möglich ist z.B. eine Einführung in meditatives Verhalten oder eine spielerische Inszenierung biblischer Texte, wodurch die Ausdrucksformen von Religion kennen gelernt werden. Voraussetzung ist jedoch, dass sich „Probeaufenthalte in religiösen Welten“²³ von einem kurzen „Rollenspiel“ unterscheiden, indem eine vertiefte reflexive Auseinandersetzung angebahnt wird.

Zielsetzung beider Ansätze ist ein durch Erproben hervorgerufenen Verstehen

christlicher Texte und Zeichen, das deren Reichtum offen legt und wahrt und möglicherweise zur eigenen religiösen Praxis anregt. Die Grenze didaktischer Prozesse ist jedoch zu beachten und ein Probehandeln ist von einer Glaubensausübung zu unterscheiden. Ebenfalls ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Inszenierungen in einer öffentlichen Schule anderen räumlichen und pädagogischen Bedingungen unterliegen als Inszenierungen im kirchlichen Rahmen. Hier steht die Theorientwicklung noch in den Anfängen.

Raumgestalter/innen benötigen religiöse „Raumkompetenz“

Diejenigen, die religiöse Lehr-/Lernprozesse anbahnen, benötigen „Raumkompetenz“. Sie müssen ein Gespür für atmosphärische Fragen haben und Räume auch umgestalten können, sowohl wörtlich verstanden als auch übertragen. Die Grundlage ist eine innere Beziehung zum Inhalt. Religiöse Raumgestalter/innen müssen mit der „Architektur“ der Räume vertraut sein und die Formensprache einer Kirche sollte ihnen ebenso bekannt sein wie die Ausdrucksgestalten und Inhalte christlichen Glaubens. Raumgestalter zeigen etwas Neues und sie zeigen etwas neu. Die Qualität dieses Prozesses lässt sich mit Michael Meyer-Blanck folgendermaßen umschreiben: „Ich zeige etwas für jemand und ich kann das nur tun, indem ich im Zeigen mich selbst zeige. Das gilt erst recht bei Dingen, die das Leben als ganzes betreffen: Wer eine Sicht des Lebens zeigen will, muss ‚Gesicht zeigen‘. (...) Die Haltung ist (...): Ich zeige dir etwas, doch du musst dich nicht dafür begeistern, aber ich zeige dir etwas wozu ich selbst eine – wie auch immer im Einzelnen geartete – Beziehung habe. Du musst deinen Weg selbst finden, aber nicht allein.“²⁴

Die katholische Tradition bietet einen großen Schatz an Ausdrucksgestalten, die jedoch Gefahr laufen, zu verschwinden, wenn sie nicht mehr „gezeigt“ und verstanden werden. Um Religion zu „zeigen“ kann

auf Gemeinschaftselemente ebenfalls nicht verzichtet werden, denn interaktiv verstandene, religiöse Zeichenprozesse können nur im Rahmen konkret verfasster Gemeinschaften ausgedrückt werden.

Schlussbemerkung

Proposer la foi“ – den Glauben „vorschlagen, so haben die französischen Bischöfe in einem Hirtenbrief²⁵ die Aufgabe überschrieben, die sich Christen heute stellt: nicht Missionierung, sondern das Zeigen, das Vorschlagen eines christlichen Weges. Der Gemeinschaft von Taizé scheint dies in gewisser Weise vorzuleben. Die „Zuschauer/innen“ entscheiden, ob das Gezeigte überzeugt und ob sie sich auf den Vorschlag des Glaubens einlassen. Eine Religion kennen lernen und möglicherweise einen Zugang zu ihr finden, bedarf religiöser Räume, physisch wie übertragen. Es ist nötig, die Rituale und Bräuche der Religion durch eigene Anschauung zu erleben, den Alltag eines Christen zu kennen und Religion als eine Lebensform zumindest probeweise zu verstehen. Erst auf dieser Grundlage ist es möglich, sich für oder gegen das „Gezeigte“ zu entscheiden.

*Die Autorin ist Akademische Rätin
am Arbeitsbereich für Religionspädagogik
und Katechetik an der Universität
Freiburg.*

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Karl Schlögel, *Im Raume lesen wir die Zeit*. München/Wien 2003.
- ² Vgl. Angela Kaupp, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen*. Ostfildern 2005.
- ³ Kaupp, *Junge Frauen*, 262.
- ⁴ Vgl. Ulrich Hemel, *Ziele religiöser Erziehung*. Frankfurt 1988. Die fünf Dimensionen, die Hemel als zu erlernende Kompetenzen versteht, entwickelt er im Anschluss an Charles Y. Glock.

- ⁵ Auch eine Forschungsarbeit der Autorin zur Bedeutung der Räume für religiöse Lehr-/Lernprozesse steckt noch in den Anfängen.
- ⁶ Zu der Bedeutung von Leiblichkeit für religiöse Lernprozesse vgl. Silke *Leonhard*, 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 (2003) 353–360.
- ⁷ Auf die philosophischen Überlegungen zur Räumlichkeit wird hier nicht eingegangen vgl. u.a. Otto *Bollnow*, *Mensch und Raum*. Stuttgart, 10. Aufl. 2004 (Erstausgabe Stuttgart 1963); Hermann *Schmitz*, *System der Philosophie*. Bd. 3,1–3: *Der Raum*. Bonn 1967–1977.
- ⁸ Die Fülle von Publikationen zu Energie- oder Kraftorten, magischen und heiligen Orten oder den Gestaltungselementen von Feng Shui lassen das große Interesse an diesem Themenkreis erkennen, das sich aus diversen religiösen oder spirituellen Traditionen speist.
- ⁹ Wolf-Eckhart *Failing*, Die eingeräumte Welt und die Transendenzen Gottes, in: Wolf-Eckhart *Failing/Hans-Günter Heimbrock*, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*. Stuttgart–Berlin–Köln 1998, 91–122, hier 114.
- ¹⁰ Fulbert *Steffensky*, *Bedeutungsvolle Orte, bedeutungsvolle Zeiten*. Der Glaube wächst von außen nach innen, in: *Publik-Forum extra*. Gepflanzt am Wasser des Lebens. Kinder brauchen Religion. Oberursel 2004, 7–9, hier 7.
- ¹¹ Rudolf *Englert*, Religionsunterricht als Realisation, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002) 3.
- ¹² So ein Buchtitel von Willi *Oelmüller*, (Hg.), *Wiederkehr von Religion? Perspektiven, Argumente, Fragen*. Paderborn 1984.
- ¹³ Ausführlich vgl. Hans-Georg *Ziebertz* und Rudolf *Englert*, in: *Friederich Schweitzer/Rudolf Englert/Ulrich Schwab/Hans-Georg Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh/Freiburg 2002, 15–104.
- ¹⁴ Vgl. die strukturgenetischen Theorien von Fritz *Oser* und Paul *Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*. Zürich/Köln 1984 und von James W. *Fowler*, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco 1981.
- ¹⁵ Vgl. die sozialkognitive Theorie von Albert *Bandura*, *Die sozialkognitive Lerntheorie*. Stuttgart 1979.
- ¹⁶ Vgl. Lothar *Krappmann*, *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart 2000, im Anschluss an den Symbolischen Interaktionismus von George H. *Mead*.
- ¹⁷ *Krappmann*, *Soziologische Dimensionen der Identität* 39.
- ¹⁸ Als deren Hauptvertreter sind in der katholischen Religionspädagogik Hubertus *Halbfas* und in der evangelischen Peter *Biehl* zu nennen. Vgl. Hubertus *Halbfas*, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. Düsseldorf 1982; Peter *Biehl*, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand. Neukirchen–Vluyn* 1989.
- ¹⁹ 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, hier 51. Die Theorieentwicklung fand bisher vor allem als eine Reflexion der protestantischen Gestalt religiöser Praxis statt (vgl. *Leonhard/Klie*, *Schauplatz Religion*). – Auf der Basis einer grundlegenden Reflexion von Symbol und Zeichen durch Michael *Meyer-Blanck* (vgl. Ders., *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. Rheinbach 2002) entwickelten Michael *Meyer-Blanck* und Bernhard *Dressler* eine semiotische Religionsdidaktik (vgl. Bernhard *Dressler/Michael Meyer-Blanck* (Hg.) *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*. Münster 1998).
- ²⁰ *Meyer-Blank*, *Vom Symbol zum Zeichen* 122.
- ²¹ Bernhard *Dressler*, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: *Leonhard/Klie* (Hg.), *Schauplatz Religion* 152–165, hier 159.
- ²² Roland *Degen* (Hg.), *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*. Münster/München/Berlin 1998. Ders., „Den Räumen Raum geben“, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)*. Neukirchen/Vluyn 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. Sigrid Glockzin-Beyer/Horst Schwebel (Hg.), Kirchen-Raum-Pädagogik. Münster 2002.

²³ *Leonhard/Klie*, Schauplatz Religion 149.

²⁴ *Meyer-Blanck*, Vom Symbol zum Zeichen 175.

²⁵ „Proposer la foi“ (1996) erschien in deutscher Übersetzung unter dem Titel „Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs“ in der vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen Reihe „Stimmen der Weltkirche“. Bonn 2000.