

Raumdeutungen.

Eine religionspädagogische Studie zum Potential
raumhermeneutischer Perspektiven für die Theorie
und Praxis religiöser Bildung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
doctor theologiae (Dr. theol.)

an der Theologischen Fakultät
der Universität Rostock

vorgelegt von

Franziska Ehlert

geb. am 09.08.1985 in Pasewalk

Rostock, November 2017

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002523

Gutachter:

Prof. Dr. Martina Kumlehn, Universität Rostock, Theologische Fakultät, Religionspädagogik

Prof. Dr. Thomas Klie, Universität Rostock, Theologische Fakultät, Praktische Theologie

Jahr der Einreichung: 2017

Jahr der Verteidigung: 2018

Meinem Mann

in Dankbarkeit

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| VORWORT | I |
| A RAUM. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN AUF EIN KOMPLEXES PHÄNOMEN | 1 |
| I Voraussetzungen..... | 12 |
| 1.1 Raumdeutungen. Vorüberlegungen zu den Prädikationsvorgängen zum Raum und ihren Sinnstiftungspotentialen..... | 12 |
| 1.2 Theologisch-hermeneutische Anknüpfungspunkte..... | 21 |
| 1.2.1 Raum in hermeneutischer Perspektive im Kontext der Theologie | 23 |
| 1.2.1.1 Systematisch-theologische Bezugnahmen auf den Raum in hermeneutischer Perspektive | 24 |
| 1.2.1.2 Biblisch-theologische Bezugnahmen auf den Raum in hermeneutischer Perspektive | 29 |
| 1.2.2 Raum in hermeneutischer Perspektive in der Religionspädagogik: Anschlussstellen und Desiderate..... | 36 |
| B ERKUNDUNGEN. DIE SINNSTIFTUNGSPOTENTIALE VIELFÄLTIGER RAUMDEUTUNGEN | 43 |
| I Deutungen des Raumes im Resonanzraum phänomenologischer Theoriebildung .. | 43 |
| 1.1 Im Gespräch mit der Philosophie: Zentrale Aspekte phänomenologischer Deutungen des Raumes | 45 |
| 1.1.1 Edmund Husserl: Die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung des Raumes | 46 |
| 1.1.2 Maurice Merleau-Ponty: Der Leib als primordial-räumliches Vermittlungsphänomen der Sinnstiftung..... | 53 |
| 1.1.3 Martin Heidegger: Die Räumlichkeit des Daseins, seine Gestimmtheit und Wohnen als räumlicher Grundzug des Seins..... | 56 |
| 1.1.4 Hermann Schmitz und Gernot Böhme: Räumlichkeit als Vollzugsprozess und am Leibraum wahrgenommene Atmosphären | 59 |
| 1.2 Resonanzen: Phänomenologisch raumhermeneutische Erkundungen in der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik..... | 66 |
| 1.2.1 Die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Wolf-Eckart Failing und Silke Leonhard | 67 |
| 1.2.2 Leiblichkeit bzw. Leibraum als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Manfred Josuttis und Silke Leonhard | 71 |
| 1.2.3 Die Atmosphäre als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Wolf-Eckart Failing und Manfred Josuttis..... | 75 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 1.2.4 | Wohnen – der räumliche Grundzug des Seins als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Peter Biehl | 77 |
| 1.2.5 | Das Ästhetische als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Peter Biehl..... | 80 |
| 1.3 | Erkundungsergebnisse: Das Sinnstiftungspotential phänomenologischer Raumdeutungen | 82 |
| 1.3.1 | Matrix | 83 |
| 1.3.2 | Offene Ränder | 85 |
| II | Deutungen des Raumes im Resonanzraum semiotischer Theoriebildung | 86 |
| 2.1 | Im Gespräch mit Ecos Zeichentheorie: Zentrale Aspekte semiotischer Deutungen des Raumes | 88 |
| 2.1.1 | Architektur als Kommunikationszeichen zwischen Denotation und Konnotation..... | 89 |
| 2.1.2 | Der Rezipient als Konstrukteur des Kommunikationszeichens Architektur..... | 93 |
| 2.1.3 | Raum als „offene Maschine“ | 100 |
| 2.2 | Resonanzen: Semiotisch raumhermeneutische Erkundungen in der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik | 102 |
| 2.2.1 | Die Kommunikativität von Raumzeichen als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Herbert Muck, Rainer Volp und Ulrike Schäfer-Streckenbach..... | 102 |
| 2.2.2 | Die Rezeptionsabhängigkeit von Raumzeichen als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Ulrike Schäfer-Streckenbach und Thomas Klie | 106 |
| 2.2.3 | Bewegungsdynamiken als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Rainer Volp, Thomas Klie und Ulrike Schäfer-Streckenbach | 109 |
| 2.2.4 | Grenzen & Strategien als hermeneutischen Dimensionen – Resonanzen bei Thomas Nißlmüller, Rainer Volp und Ulrike Schäfer-Streckenbach | 111 |
| 2.3 | Erkundungsergebnisse: Das Sinnstiftungspotential semiotischer Raumdeutungen | 113 |
| 2.3.1 | Matrix | 114 |
| 2.3.2 | Offene Ränder | 115 |
| III | Deutungen des Raumes im Resonanzraum soziologischer Theoriebildung | 117 |
| 3.1 | Im Gespräch mit der Raumsoziologie: Zentrale Aspekte sozial-relationaler Deutungen des Raumes | 118 |
| 3.1.1 | Martina Löw: Raum als sozial-gesellschaftlicher Konstruktionsprozess..... | 119 |
| 3.1.2 | Michel Foucault: Raum als sozial-relationale Analysekategorie..... | 125 |
| 3.1.2.1 | Raum als ambivalente Kategorie zwischen Material und Relation..... | 125 |
| 3.1.2.2 | Raum als Heterotopie | 128 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.2 | Resonanzen: Sozial-relational raumhermeneutische Erkundungen in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik..... | 132 |
| 3.2.1 | Spacing und Synthese als hermeneutische Dimensionen – Resonanzen bei Tobias Woydack und Mathias D. Wüthrich..... | 133 |
| 3.2.2 | (An)Ordnungsdynamiken als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Christoph Sigrist und Frank Mathwig..... | 135 |
| 3.2.3 | Mittel symbolischer Besetzung als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Tobias Woydack und Christoph Sigrist..... | 137 |
| 3.2.4 | Heterotopie als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Wolf-Eckart Failing und Tobias Woydack | 138 |
| 3.3 | Erkundungsergebnisse: Das Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen | 140 |
| 3.3.1 | Matrix | 140 |
| 3.3.2 | Offene Ränder | 142 |
| IV | Raum – Ein Deutungsphänomen im Spiegel der fluiden Matrix aus vielfältigen Sinnstiftungspotentialen..... | 143 |
| C | ERTRÄGE. DAS POTENTIAL DER HERMENEUTISCHEN KATEGORIE RAUM FÜR DIE THEORIE UND PRAXIS RELIGIÖSER BILDUNG..... | 147 |
| I | Bildungstheoretische Perspektiven: Das Potential der hermeneutischen Kategorie Raum für Reflexionen zur Theorie religiöser Bildung | 150 |
| II | Exemplarische Perspektiven: Das Potential der hermeneutischen Kategorie Raum für Reflexionen zu Phänomenen religiöser Bildung | 170 |
| 2.1 | Ein Sommercamp des evangelischen Kinder- und Jugendwerkes Mecklenburg im Spiegel der hermeneutischen Kategorie Raum..... | 171 |
| 2.1.1 | Methodik: Art und Ziel der Untersuchung..... | 176 |
| 2.1.1.1 | Teilnehmende Beobachtungen: Feldzugang Durchführung Ergebnissicherung..... | 177 |
| 2.1.1.2 | Experteninterviews: Leitfadengenerierung und Pretest Durchführung Auswertung..... | 179 |
| 2.1.2 | Eine raumhermeneutische Analyse von Ausdrucksformen und Vollzügen christlicher Religion. Selbstdarstellungen der Gruppenleiter Clara und Sebastian | 182 |
| 2.1.2.1 | Tagesabschluss. In der Kirche. Oder im Gebet. Aber vor Gott. | 183 |
| 2.1.2.2 | In der Küche. An einem schönen Ort. Gerechtfertigt. | 193 |
| 2.2 | Die Sintflut-Erzählung im Spiegel der hermeneutischen Kategorie Raum..... | 200 |
| 2.2.1 | Eine raumhermeneutische Analyse der Sintflut-Erzählung (Gen 6,5–9,17). 201 | |
| 2.2.1.1 | Die Ankündigung der Sintflut als Folge gegenkultureller Raumkonstitution im Verhältnisraum Schöpfung..... | 203 |

| | | |
|---------|---|---------|
| 2.2.1.2 | Die Arche als Heterotopie der Hoffnung..... | 207 |
| 2.2.1.3 | Gottes Versprechen als Beginn einer Neu(An)Ordnung des Verhältnisraumes Schöpfung..... | 210 |
| 2.2.1.4 | Der Regenbogen als Raumzeichen für die Neu(An)Ordnung des Verhältnisraumes Schöpfung..... | 213 |
| 2.3 | Das Potential der hermeneutischen Kategorie Raum in didaktischer Perspektive | 215 |
| III | Resümee: Das Potential raumhermeneutischer Perspektiven für die Theorie und Praxis religiöser Bildung..... | 224 |
| IV | Ausblick | 228 |
| | LITERATURVERZEICHNIS..... | 229 |
| D | ANHANG | I |
| I | CODESLISTE | I |
| II | Interviewtranskript Sebastian | I |
| III | Interviewtranskript Clara | XIV |
| IV | Thesen..... | XXV |
| V | Eigenständigkeitserklärung..... | XXXVIII |

Vorwort

Kein Raum verändert die Welt, aber die Gedanken darüber vielleicht.

Frei nach Richard Serra verdichtet diese Zeile den Spannungsbogen der vorliegenden Arbeit poetisch. Raum ist ein Phänomen, das in Gedanken erzeugt wird und immer wieder neue Assoziationen hervorbringt, die unsere Sicht auf die Welt verändern können. Es handelt sich um ein Deutungsphänomen, das sich in Abhängigkeit von aktiven individuellen Konstruktionsleistungen als ständige Herausforderung und Irritation zeigt, aber doch immer auch Selbstverständlichkeiten integriert.

*SprachRaum. KunstRaum. WahrnehmungsRaum. HoffnungsRaum. KirchenRaum. FreiRaum.
GedankenRaum. Raummetapher. Raum. ProjektRaum. KlangRaum.
GebetsRaum. LichtRaum. GemeinschaftsRaum. TextRaum.*

Raum-Komposita führen uns den schillernden Facettenreichtum des Phänomens und die damit gewinnbaren Perspektiverweiterungen in schlichter Form vor Augen. Sie sind eingängig und doch in spezifischer Weise unscharf, was unvermeidlich zum Nachfragen einlädt. Wie kann Raum verstanden werden? Was ist mit den unterschiedlichen Deutungen gewonnen? Was sehen wir neu, wenn wir Raum auf die eine oder andere Weise begreifen? In diesem angedeuteten Fragen ist die Komplexität des Phänomens suchend aufgenommen, und erste Erschließungsprozesse sind angedeutet. Raum wird in all seinem Facettenreichtum zu einer Verstehenskategorie erhoben, von der aus um das Neu-Verstehen von Welt und Wirklichkeit gerungen werden kann. Das ist das Grundanliegen der vorliegenden Arbeit.

Sie versucht, das praktisch-theologische und religionspädagogische Nachdenken zum Raum in hermeneutischer Perspektive aufzunehmen und für Reflexionen zur Theorie und Praxis religiöser Bildung zu nutzen. Sie will einen Startpunkt zur religionspädagogischen Neuakzentuierung des Umgangs mit dem Raum setzen, der sich vor allem mit der Hoffnung verbindet, einen Dialog zu befördern, der, über die Kirchenraumpädagogik hinausgehend, die systematische Verankerung einer hermeneutischen Perspektive auf den Raum in der Religionspädagogik vorantreibt.

Die Fertigstellung dieser Arbeit verdankt sich auch all jenen, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Besonderer Dank gebührt dabei Frau Prof. Dr. Martina Kumlein, die als Erstbetreuerin wann immer notwendig wichtige Orientierungen geboten hat. Prof. Dr. Thomas Klie danke ich für die Erstellung des Zweitgutachtens und für die Möglichkeit im Rahmen seines Kolloquiums regelmäßig Teile der Arbeit zur Diskussion zu stellen.

Ein freundschaftliches Wort des Dankes geht an die Kollegiatinnen und Kollegiaten des GRK Deutungsmacht, die, wie Tobias Götze, in so vielen Mittagsdiskussionen Ideen kommentiert und sortiert haben, wie Paula Stähler und Janina Reiter, Textpassagen gelesen und konstruktiv besprochen haben oder, wie Danny Otto, in interdisziplinären Lesekreisen Verstehensprozesse erleichtert haben. Euch allen sei hier herzlich gedankt.

Darüber hinaus haben einige Menschen die Fertigstellung dieser Arbeit auf leise Weise unterstützt und es ist mir ein Anliegen, auch ihre Beiträge hier mit einem Dank zu würdigen. Neben Prof. Dr. Andreas Kubik ist hier Prof. Dr. Marcel Saß zu nennen, der am Rande einer Tagung in der Schweiz auf befreiend unkomplizierte Weise Anregungen zum Weiterdenken gab. Prof. Dr. Philipp Stoellger, der zur Mitarbeit im GRK Deutungsmacht anregte und mit seiner Art Theologie zu treiben immer wieder spannungsvolle Bereicherungen zu meinem eigenen Fragen beitrag, gilt genau wie allen anderen Professorinnen und Professoren des GRK Deutungsmacht, die mit ihren interdisziplinären Perspektiven bereichernde Anregungen boten, mein Dank.

Die Summe dieser ideellen Förderungen wäre ohne finanzielle Mittel kaum hinreichend gewesen und so danke ich der Friedrich-Ebert-Stiftung für die großzügige Unterstützung im Rahmen eines Promotionsstipendiums und der Universität Rostock für die Bereitstellung eines Abschlussstipendiums im Rahmen des Professorinnenprogramms des Bundes und der Länder.

Außerdem sei dem Evangelischen Kinder und Jugendwerk Mecklenburg gedankt, das einverstanden war, dass eines ihrer Sommercamps der exemplarische Erprobungsgegenstand dieser Arbeit werden konnte und natürlich allen Gruppenleitern und Ehrenamtlichen, die sich bereiterklärt haben in Interviews ihre Erfahrungen während des Camps mit mir zu teilen und mir so wertvolles Material zur Verfügung gestellt haben, das die Fertigstellung dieser Arbeit in ganz entscheidender Weise ermöglicht hat.

Nicht zuletzt möchte ich meinen Freunden und meinem Mann von ganzem Herzen dafür danken, dass sie alle nie aufgehört haben an dieses Projekt zu glauben. Während Gertrud und Mathias Frenzel mit ihrer Unterstützung die Arbeit mit den hebräischen Urtexten ermöglicht haben, hat es Caroline Lentz geschafft jedes Krisenmoment konstruktiv zuwenden. Der Dank an dich Sven übersteigt allerdings das hier mit Worten Sagbare. Danke, dass du mit deiner bedingungslosen, liebenden Unterstützung, stets den benötigten Freiraum für die Fertigstellung dieser Arbeit geschaffen hast und dich auch in unseren zahlreichen Gesprächen immer wieder neu auf meine Fragen einlassen konntest.

A Raum.

Religionspädagogische Perspektiven auf ein komplexes Phänomen

„Der Raum scheint zu sein, ‚worüber nichts Größeres gedacht werden kann‘, eine Instanz, die unsere Vorstellungskraft übersteigt, schließlich aber doch allen Objekten menschlicher Vorstellung sprichwörtlich ‚Raum gibt‘ und allgegenwärtig allem Denken und Erkennen anhaftet.“¹

Peter Schüz

Raum haftet allem Denken und Erkennen an. Raum fordert uns ständig heraus. Raum ist Objekt menschlicher Vorstellung und zugleich immer auch in sie verwoben. Solche oder ähnliche Reihungen von Sentenzen, die nicht nur den universalen Charakter von Raum, sondern zugleich auch seine Ambivalenz zum Ausdruck bringen, können vor dem Hintergrund aktueller Forschung zum Raum vielfältig erweitert werden.

In allen Fachrichtungen ist Raum en vogue. Davon zeugen die jüngsten theologischen Publikationen wie das Januar-Heft der Zeitschrift „Verkündigung und Forschung“, in dem die Möglichkeiten raumorientierter Reflexionen für die Theologie und die Religionswissenschaft ausgelotet werden², ebenso wie Matthias Wüthrichs „systematisch-theologischer Versuch, Raum zu denken“³, oder auch literaturwissenschaftliche⁴ und erziehungswissenschaftliche⁵ Veröffentlichungen. Für die

¹ Thomas Erne/Peter Schüz, „Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion“, in: dies. (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 9–19, S. 13. Schüz nimmt eine von Dietrich Korsch entfaltete Perspektive zum Raum auf, der die Formel „quo maius cogitari nequit“ auf den Raum anwendet und so formuliert: „Der Raum ist das, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann“ (Dietrich Korsch, „Schlusswort und Auswertung“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 249–254, S. 249).

² Vgl. dort u. a. Stefan Beyerle, „Wahrgenommener und erzählter Raum im Alten Testament“, *Verkündigung und Forschung* 62 (2017), 56–62, S. 56 ff.; vgl. auch Bernd Schröder, „„Lernorte“ – Raum in religionspädagogischer Reflexion“, *Verkündigung und Forschung* 62 (2017), 21–30, S. 21ff.

³ Matthias D. Wüthrich, *Raum Gottes. Ein systematisch-theologischer Versuch, Raum zu denken* (Forschungen zur systematischen und ökumenischen Theologie Band 143), Göttingen 2015, Titel.

⁴ Wolfgang Hallet/Birgit Neumann (Hgg.), *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*, Bielefeld 2009, Titel.; vgl. dazu auch Christoph Schubert, *Raumkonstitution durch Sprache. Blickführung, Bildschemata und Kohäsion in Deskriptionssequenzen englischer Texte* (Buchreihe der Anglia 40), Tübingen 2009, S. 67 ff.; vgl. dazu auch Franziska Sick, „Einleitung“, in: dies. (Hg.), *Raum und Objekt im Werk von Samuel Beckett*, Bielefeld 2011, 7–14,

Beschreibung dieser, unsere Zeit bestimmenden Begeisterung für den Raum⁶ prägte der amerikanische Humangeograf Edward W. Soja einen Terminus, der heute Diskurse von kaum mehr zu überblickender Reichweite zusammenführt: Spatial Turn. Im Klappentext seiner Monografie „Thirdspace“⁷, dem Folgeband zu „Postmodern Geographies“⁸, behauptet er, dass sich in den kritischen Sozialwissenschaften ein „significant spatial turn“⁹ vollzogen habe und diese Wende möglicherweise eines der „most important intellectual and political developments in the late twentieth century“¹⁰ darstelle. Obwohl Soja selbst dieses Label anfangs eher kuriosisch, beinahe unspezifisch¹¹ gebraucht und es zum Zeitpunkt der Drucklegung des Werkes kaum eine umfassende Rezeption erfahren hat,¹² findet seine mit dem Terminus verbundene Agenda, zur „Wiederbeachtung des Raumes“¹³ beizutragen, breite Resonanz. So hat sich

S. 7 ff.; vgl. auch Lars Wilhelmer, *Transit-Orte in der Literatur. Eisenbahn – Hotel – Hafen – Flughafen* (Lettre 03/2015), Bielefeld 2015, S. 19 ff.

⁵ Vgl. dazu u. a. Matthias Wilk/Christina Jasmund, *Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen*, 1. Aufl., Weinheim/Basel 2015, S. 48 ff.; vgl. dazu auch Christian Rittelmeyer, *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten: Resultate der internationalen Schulbauforschung; Neue Entwicklungen im Schulbau; Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern*. Ein Lehr- und Schulungsbuch, Frammersbach 2013, S. 15 ff.; vgl. ferner auch Jeanette Böhme/Ina Herrmann, *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*, Wiesbaden 2011, S. 15 ff.

⁶ Vgl. Michel Foucault, „Von anderen Räumen [1967]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagen aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 317–329, S. 317 f. Foucault wird häufig aufgrund seiner bereits 1967 formulierten These, dass „unsere Zeit [...] sich eher als Zeitalter des Raumes begreifen“ (S. 317) ließe, als Vorreiter des Spatial Turns benannt.

⁷ Edward W. Soja, *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*, Malden/Oxford/Victoria 1996.

⁸ Edward W. Soja, *Postmodern Geographies. The reassertion of space in critical social theory*, London/New York 1989.

⁹ Soja, *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*, Klappentext.

¹⁰ Ebd., Klappentext.

¹¹ Vgl. Jörg Döring/Tristan Thielmann, „Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen“, in: dies. (Hgg.), *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, 2008, 7–45, S. 7 ff.; vgl. dazu auch Soja, *Postmodern Geographies*, S. 10 f., 16 f., 39 f., 50 f. und 154. Soja nutzt die Bezeichnung Spatial Turn verhältnismäßig vereinzelt, um beispielsweise die von ihm bei Michel Foucault beobachtete Fokussierung auf den Raum zu beschreiben (S. 16 f.) oder auch die zentrale Bedeutung von Henri Lefebvre zum Ausdruck zu bringen (S. 39 f. und 50 f.). In seiner Auseinandersetzung mit Anthony Giddens wird Sojas Eintreten für eine Reintegration des Raumes in die Sozialforschung transparent, wenn er die bei Giddens vorfindliche Explikation des Verhältnisses von Macht, Gesellschaft und Raum ausdrücklich positiv bewertet; vgl. dazu auch Döring, Thielmann, Einleitung: Was lesen wir im Raume?, S. 7 f.; vgl. ferner Stephan Günzel (Hg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar 2010, S. 90 f.

¹² Vgl. dazu ebd., S. 90 f. Günzel nennt Frederic Jamesons Publikation „Postmodernism“ als eine Ausnahme und zeigt, dass dort bereits die mit dem von Soja eingeführten Begriff verbundene Idee der Verräumlichung von Gesellschaft rezipiert wird; vgl. dazu Fredric Jameson, *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*, London 1991, S. 24 f.; vgl. ferner Döring, Thielmann, Einleitung: Was lesen wir im Raume?, S. 8 f.

¹³ Ebd., S. 9.

seine Intention, die „interpretive significance of space“¹⁴ in den Fokus wissenschaftlicher Aufmerksamkeit zu rücken, um der Rede vom „Verschwinden des Raumes“¹⁵ kritisch zu begegnen¹⁶, insofern verwirklicht, als dass spätestens seit Anbruch der 2000er Jahre in beinahe allen Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften unter ebendiesem Label „die Rückkehr des Raumes“¹⁷ ausgerufen ist.

Allerdings ist das so eingängige und stellenweise omnipräsent wirkende Label nicht unproblematisch¹⁸. Mit ihm verbindet sich, wie mit der Ausrufung vieler weiterer Turns,¹⁹ einerseits ein teilweise irritierender Neuheitsanspruch,²⁰ andererseits befördert es einen zur Verschleierung von Details neigenden Universalismus der Rede vom Raum. Soll also für eine religionspädagogische Annäherung an das Thema Raum nicht bei diesen Ungenauigkeiten stehen geblieben werden, ist es erforderlich, sich, von diesem Label ausgehend, ausdrücklich die polysemantischen Bezugnahmen auf das Phänomen vor Augen zu führen, um ihre Komplexität produktiv aufzunehmen.

Den Ausgangspunkt können diese Bemühungen bei den Ausführungen von Edward W. Soja selbst nehmen. In einem 2008 veröffentlichten Aufsatz erläutert er, dass mit der Raumwende die Hoffnung verbunden sei, „ein neues Bewusstsein von

¹⁴ Vgl. Soja, Postmodern Geographies, S. 16 f. und 39 f.

¹⁵ Vgl. Paul Virilio, „Das dritte Intervall“, in: Edith Decker (Hg.), *Vom Verschwinden der Ferne. Telekommunikation und Kunst. Eine Ausstellung des Deutschen Postmuseums in Frankfurt am Main, Köln 1990*, 335–346, S. 345 ff.; vgl. dazu auch Döring, Thielmann, Einleitung: Was lesen wir im Raume?, S. 14 f.; vgl. ferner Wüthrich, Raum Gottes, S. 30 f. Wüthrich beobachtet kritisch, dass für Virilio nicht nur der Raum, sondern auch die Zeit in einer Krise ist, was seiner Ansicht nach in der Rezeption im Rahmen des Spatial Turns zumeist abgeblendet wird.

¹⁶ Vgl. Markus Schroer, *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1761), 1. Aufl., Frankfurt am Main 2006, S. 134 f.

¹⁷ Markus Schroer, „Bringing Space back in – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie“, in: Jörg Döring/Thielmann Tristan (Hgg.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, 125–148, S. 125.

¹⁸ Zur Kritik der Rede vom Spatial Turn vgl. Roland Lippuner/Julia Lossau, „Kritik der Raumkehren“, in: Stephan Günzel (Hg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar 2010, 110–119, S. 110 ff.

¹⁹ Vgl. Doris Bachmann-Medick, *Cultural turns. New orientations in the study of culture*, Berlin/Boston 2016, S. 23 ff.

²⁰ Vgl. Stephan Günzel, „Raumkehren“, in: ders. (Hg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar 2010, 77–89, S. 77 ff. Günzel zeigt, dass dem aktuell so vollmundig verkündeten Spatial Turn „mindestens zwei, letztlich drei turns“ (S. 77) vorausgehen. Er entfaltet Immanuel Kants Auffassung vom Raum als a priori als einen Vorläufer, aber auch die Phänomenologie von Edmund Husserl und Ernst Cassirer (S. 80 f.) bzw. Martin Heideggers (S. 84 f.); vgl. dazu auch Jörg Lauster, „Raum erfahren – Religionsphilosophische Anmerkungen zum Raumbegriff“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 23–35, S. 23 f.

Raum“²¹ zu entwickeln und einen Prozess des Neudenkens von Raum²² anzubahnen. Wie diese von ihm eingeforderte (Neu-)Fokussierung²³ aussehen kann, entfaltet Soja, indem er zunächst die Auffassung des Raumes „als etwas Totes, Fixiertes, Undialektisches [...], als Hintergrund, Container, Bühne, physische Form, Umgebung, als außerhalb, extra-sozial, formgebend, nie unsichtbar, nie nicht-existent – immer da, aber niemals [...] aktive soziale Größe“²⁴, als in der Vergangenheit übliche, ontologische Verzerrung bestimmt. Diese Kritik kontrastiert er mit der von ihm selbst vertretenen Ansicht, Raum sei gesellschaftlich Produziertes,²⁵ das in Gesellschaftsprozessen ebenso ausgebildet werde, wie es selbst Einfluss auf diese Prozesse habe. Soja begrenzt also zunächst, welche Auffassungen vom Raum unter seinem Label eher nicht versammelt sein sollen und legt anschließend dar, dass er selbst eine Art „moderaten geografischen Materialismus“²⁶ favorisiert, der den Raum nicht mehr hauptsächlich als Container- oder Behälterraum, sondern als relationales Phänomen denkt, aber seine materiale Bezogenheit dennoch aufrechterhält. Weitet man, von diesen Darstellungen ausgehend, den Blick in die Kultur- und Sozialwissenschaften, lässt sich beobachten, dass die dort vorfindlichen Lesarten des Raumes sich zwischen ebendiesen beiden, von Soja aufgespannten Polen verorten lassen, auch wenn sie jeweils unterschiedlich akzentuieren.

Exemplarisch lässt sich das an den Raumauffassungen zeigen, die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs bestimmen. So meint beispielsweise Christian Rittelmeyer, wenn er von Raum spricht, vornehmlich Schulgebäude oder Universitätsbauten, deren mehrheitliche Gestaltung er „als ‚steingewordenes‘ Symbol

²¹ Edward W. Soja, „Vom ‚Zeitgeist‘ und ‚Raumgeist‘. New Twists on the Spatial Turn“, in: Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hgg.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, 241–262, S. 242.

²² Vgl. ebd., S. 243 f.

²³ Vgl. Jörg Döring, „Spatial Turn“, in: Stephan Günzel (Hg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar 2010, 90–99, S. 91 f.

²⁴ Soja, Vom „Zeitgeist“ und „Raumgeist“, S. 245.

²⁵ Vgl. ebd., S. 252 f.

²⁶ Döring, Spatial Turn, S. 93. Döring betont, dass die moderate Form des geografischen Materialismus in den Kultur- und Sozialwissenschaften breit rezipiert wird. Er verweist auf den Geschichtswissenschaftler Karl Schlägel (Karl Schlägel, *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München 2003, S. 11 ff.), auf die Soziologen Martina Löw (Martina Löw, *Raumsoziologie* [Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1506], Frankfurt am Main 2001, S. 14 ff.) und Marcus Schroer (Schroer, *Räume, Orte, Grenzen*, S. 10 ff.) und auch auf den Literaturwissenschaftler Robert Stockhammer (Robert Stockhammer, *Kartierung der Erde. Macht und Lust in Karten und Literatur (Bild und Text)*, München 2007, S. 17 ff.).

des Antihumanen und Antireligiösen“²⁷ kritisiert. Konkreter entfaltet Rittelmeyer mit seiner These, dass die architektonische Form eines Schulgebäudes von „erheblicher Bedeutung für die Leistungsfähigkeit, für das Wohlbefinden und für die Gesundheit Heranwachsender ist“²⁸, eine harsche Kritik an den Planungs- und Finanzierungsvollzügen des deutschen Schulbaus. Für dieses Anliegen priorisiert er den formgebenden Charakter des architektonischen Raumes. Indem er argumentiert, dass Gebäude die Qualität der Lehre beeinflussen, krank machen oder gar schlechte Lernergebnisse bewirken können²⁹, blendet er die Einbindung des Raumes in soziale Prozesse tendenziell ab und entwirft eine Auffassung vom Raum, die der Vorstellung vom Behälterraum nahesteht. Gegen diese Position erhebt Jeanette Böhme ausdrücklich Einspruch. Sie unterstreicht in ihrer Einleitung zum Ergebnisband des DFG-geförderten Forschungsprojektes „Schulraum und Schulkultur“³⁰, dass „Akteure ‚keine Opfer des Raumes‘“³¹ seien, gesteht diesem allerdings dennoch zu, „in seiner materialen Verfasstheit ein zentrales Strukturprinzip für die Hervorbringung schulkultureller Ordnung“³² darzustellen, was eine wechselseitige Verschränkung des material-architektonischen Raumes mit den auf ihn bezogenen Praktiken zeigt. In ähnlicher Akzentuierung formuliert auch der Sozialpädagoge Ulrich Deinet, dass Räume „durch die Interaktion von Menschen [entstünden] und [...] für diese sehr unterschiedlich gestaltet sein“³³ können, da ihre materiellen Gestalten je individuellen Aneignungsprozessen unterlägen. Böhme und Deinet schreiben dem Containerraum entsprechend eine wesentlich weniger zentrale Rolle zu als Christian Rittelmeyer, denken Materialräumliches aber doch als wichtigen Einflussfaktor. Die Schriften der Erziehungswissenschaftlerin Jutta Ecarius lassen jedoch alle drei Positionen als nicht ausreichend relational sichtbar³⁴ werden. Sie spricht zwar jedem Einzelnen die

²⁷ Rittelmeyer, Einführung in die Gestaltung von Schulbauten: Resultate der internationalen Schulbauforschung; Neue Entwicklungen im Schulbau ; Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern, S. 15.

²⁸ Ebd., S. 10.

²⁹ Vgl. ebd., S. 16 f.

³⁰ Vgl. Jeanette Böhme/Ina Hermann, DFG-Projekt „Schulraum und Schulkultur. Studien zur schulkulturellen Bedeutung der Entwurfs-, Handlungs- und Strukturdimensionen von Raumordnungen“, online: https://www.uni-due.de/biwi/raumwissenschaftliche-schul-und-bildungsforschung/dfg_eins_aktuell.php (24.10.2013).

³¹ Böhme, Herrmann, Schule als pädagogischer Machtraum, S. 35.

³² Ebd., S. 35.

³³ Ulrich Deinet, Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory, online: <https://www.socialnet.de/materialien/attach/249.pdf> (29.6.2017), S. 61.

³⁴ Vgl. Jutta Ecarius/Martina Löw, „Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung“, in: dies.

Verantwortung für „die Aufnahme und Aneignung von sozialen Ressourcen“³⁵ zu, betont aber, dass diese selbst bereits in sozialen Räumen verwoben sind, und fokussiert damit Raum als sozial-relationales Phänomen, das stets in menschliches Handelns verwoben existiert und so hervorgebracht wird³⁶. Sie verbindet Raum also nicht mit der Vorstellung vom Container Schulgebäude oder der Idee einer anzueignenden Umwelt, sondern denkt ihn als in Bildungsprozessen konzeptualisierbares, soziales Beziehungsphänomen, das über Handlungsvollzüge ebenso erzeugt wird, wie es in soziale Konstitutionsprozesse eingebunden ist. Ihre Lesart kann damit als in größtmöglicher Weise relationale Spielart des von Soja eingeforderten „moderaten [...] Materialismus“³⁷ aufgefasst werden und steht zugleich in einem deutlichen Gegensatz zu Christian Rittelmeyers Position, die eher an der von Soja kritisierten Behälterraumvorstellung orientiert ist. Schon in dieser knappen Zusammenstellung von Positionen zum Raum wird ersichtlich, dass die in der Erziehungswissenschaft unter dem Label Spatial Turn entworfenen Raumverständnisse mindestens konträr akzentuieren, wenn nicht widersprüchlich sind, auch wenn sie sich entlang der von Soja entworfenen Pole verorten lassen.

Um die Konsequenzen dieser Beobachtungen für die Religionspädagogik verdeutlichen zu können, ist es hilfreich, die Perspektive noch einmal zu weiten. Während nämlich im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zum Raum kaum Reflexionen zu diesen Gegensätzlichkeiten stattfinden, verhalten sich andere Disziplinen bereits ausdrücklich reflexiv zur festgestellten raumbezogenen Vielstimmigkeit. Der Soziologe Marcus Schroer beobachtet in seiner Habilitationsschrift

(Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 7–12, S. 7 ff.

³⁵ Jutta Ecarius, „Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen“, in: Jutta Ecarius/Martina Löw (Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 32–61, S. 34.

³⁶ Vgl. ebd., S. 34 f.; vgl. dazu auch Löw, Raumsoziologie, S. 249 f. Löw verweist kritisch auf den Aneignungsbegriff von Nissen, die Löw zufolge davon ausgeht, dass ein jenseits menschlicher Vorstellungen existierender Raum von Kindern je unterschiedlich angeeignet werden würde; vgl. dazu Ursula Nissen, *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung* (Kindheiten 11), Weinheim 1998, S. 215 ff.; vgl. dazu auch Tobias Daub, „Raumaneignung in Institutionen – Ein Handlungsforschungsprojekt in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe“, in: Michael May/Monika Alisch (Hgg.), *Sozialraumentwicklung und Raumaneignung von Kindern und Jugendlichen*, Opladen 2013, 29–43, S. 33 f. Daub versteht unter Raumaneignung ebenfalls „eine tätige Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt“ (S. 33) und verweist dazu auf Deinet. Löw und Ecarius lehnen im Gegensatz zu Daub, Nissen und Deinet die Vorstellung einer vorgängigen, materialen Gegebenheit von Raum, die Nähen zu einer Vorstellung vom Raum als Container aufweist, ausdrücklich ab.

³⁷ Günzel, Raum, S. 93.

beispielsweise zunächst, dass Raum im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung entweder „als Behälter oder als relationaler Raum“³⁸ gedacht wird, und konstatiert dann:

„Wir haben es mit verschiedensten Raumbildern, Raumkonzepten und Raumauflassungen zu tun, die einander nicht mehr ablösen, sondern nebeneinander existieren.“³⁹

Der im Zitat unterbreitete Vorschlag zum Umgang mit der Vielstimmigkeit von Auffassungen zum Raum bringt zugleich eine Konfusion zum Ausdruck, die schwerlich ignoriert werden kann. Handelt es sich um Raumbilder, um Raumauflassungen oder um Raumkonzepte, die Schroer zufolge als nebeneinander existierend zu denken sind? Mindestens im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ist auch noch die Rede von Raumbegriffen⁴⁰ oder einem Raumdenken⁴¹, was die Irritation kaum reduziert. Außerdem löst Schroers Beobachtung die Rückfrage aus, warum es überhaupt dazu kommt, dass mit Blick auf den Raum eine solche Pluralisierung entsteht?

Albert Einstein⁴² bietet im Vorwort zur deutschen Ausgabe der 1954 unter dem Titel „Concepts of Space“⁴³ erstmals in Harvard veröffentlichten Studie von Max Jammer eine Möglichkeit an, auf diese Problemlagen zu reagieren. Seiner Auffassung nach besteht bei „Worten [...] wie Raum [...] eine weitgehende Unsicherheit der Deutung“⁴⁴, die sich besonders in Zeiten der Entwicklung zeigt, „in denen der konsequente Gebrauch der überlieferten fundamentalen Begriffe uns zu schwer auflösbaren Paradoxien führt“.⁴⁵ Das von Albert Einstein hier mit Blick auf den Raum Vermerkte, die Infragestellung von begrifflichen Werkzeugen,⁴⁶ die als unverrückbar

³⁸ Schroer, Räume, Orte, Grenzen, S. 47.

³⁹ Schroer, Räume, Orte, Grenzen, S. 179; vgl. dazu auch: Annika Schlitte/Thomas Hünefeldt/Daniel Romic/Joost van Loon, „Einleitung: Philosophie des Ortes“, in: dies. (Hgg.), *Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften*, Bielefeld 2014, 7–23, S. 11 f. Schlitte et al. behaupten, dass sich mit der Rede vom Spatial Turn in den Kultur- und Sozialwissenschaften auch die Auffassung vom Raum „als metatheoretisches Paradigma“ (S. 11) verbindet. Dass dies längst nicht für alle unter diesem Label versammelten Texte gilt, belegen die exemplarischen Darstellungen der erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme auf den Raum bereits.

⁴⁰ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 63 f.

⁴¹ Böhme, Herrmann, Schule als pädagogischer Machtraum, S. 27 f.

⁴² Vgl. Lauster, Raum erfahren – Religionsphilosophische Anmerkungen zum Raumbegriff, S. 24 ff. Lauster sieht in der Relativitätstheorie Einsteins einen wichtigen Meilenstein für die Entwicklung des neuzeitlichen Raumbegriffes, da dessen verflochtenes System von Raum, Zeit, Energie und Masse auch ein Ende des absoluten Raumes bedeutete.

⁴³ Max Jammer, Concepts of Space, online: <https://archive.org/details/ConceptsOfSpace> (25.11.2016).

⁴⁴ Max Jammer, *Das Problem des Raumes*, Darmstadt 1960, S. XII–XVII, S. XII.

⁴⁵ Ebd., S. XII–XVII, S. XI.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. XII–XVII, S. XII ff.

erachtetet wurden, kann mit Philipp Stoellger als Konfliktfall der Deutungsmacht⁴⁷ bezeichnet werden. Er argumentiert, dass zerfallende Gewissheiten und die dadurch entstehenden Widersprüchlichkeiten Selbstverständliches als Deutungen ersichtlich werden lassen können⁴⁸ und diese Verschiebungen sprachlich beziehungsweise rhetorisch Ausdruck finden können, also beobachtbar werden. Mit Heiner Hastedt kann ergänzt werden, dass solche Konflikte um Deutungen das im Laufe einer Konstitutionsgeschichte Entstandene, im Alltag häufig Unfragliche irritieren und so dazu beitragen, dieses wieder in Deutungen zu verflüssigen.⁴⁹ Stoellger, Hastedt u. a. formulieren im Sammelband „Deutungsmacht“⁵⁰ die These, dass sich der beschriebene Verfall (aber auch mögliche Neuentstehungen) von Selbstverständlichkeiten mittels einer Verhältnisbestimmung von Deutung und Macht genauer betrachten lassen, da die Zusammenführung beider Begriffe es ermöglicht, von widerstreitenden Deutungen zu sprechen und diese deskriptiv zu erfassen, um dann darüber nachzudenken, a) warum eine Deutung einflussreich wird und eine andere nicht oder b) was eine Deutung jeweils sichtbar werden lässt beziehungsweise abblendet. Konkreter geht insbesondere Stoellger im Kern davon aus, dass es die Korrelation beider Begriffe erlaubt, sowohl zu reflektieren, wie „Macht zur Deutung“⁵¹ sich vollzieht, was handlungs- und strukturlogisch das Erlangen von Geltung in den Fokus stellt, als auch, was die „Macht von Deutung“⁵² darstellt, womit eher „Kraft, Möglichkeit und Wirkungspotential“⁵³ von

⁴⁷ Vgl. Philipp Stoellger, „Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse“, in: ders. (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 1–88, S. 42 f.

⁴⁸ Ebd., S. 42 f.

⁴⁹ Vgl. Heiner Hastedt, „Was ist Deutungsmacht. Philosophische Klärungsversuche“, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 89–101, S. 97 f. Hastedt verweist auf die Arbeit von Michel Foucault, in dessen Genealogien jeweils verschiedene Bedingungsgefüge nachgezeichnet werden, die zur Verflüssigung bestimmter Deutungen und zur Konstitution anderer beigetragen haben; vgl. dazu Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 184), Frankfurt am Main 1995, S. 39 f.

⁵⁰ Vgl. Stoellger, Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse, S. 2 ff.; vgl. Martina Kumlehn, „Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung“, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 537–561, S. 557 ff., vgl. Hastedt, Was ist Deutungsmacht. Philosophische Klärungsversuche, S. 91 ff. Diese und andere Beiträge entstehen im Kontext der Antragstellung zum DFG-geförderten Graduiertenkolleg „GRK 1887. Deutungsmacht: Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten“, in dem ich als Kollegiatin tätig sein durfte.

⁵¹ Stoellger, Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse, S. 37.

⁵² Ebd., S. 36.

⁵³ Ebd., S. 39.

Deutungen im Mittelpunkt stehen. In der Verschränkung beider⁵⁴ konstituiert sich nach Stoellger ein Zusammenspiel aus Wirkungs- und Geltungsmacht von Deutungen, das er als Deutungsmacht bezeichnet und als mit dem Instrument der „Deutungsmachtanalyse“ theoretisch reflektierbar entwirft.

In Anwendung dieser Perspektive erscheint der Spatial Turn schließlich als ein Schauplatz von Konflikten um mögliche Deutungen des Raumes. Für die unter diesem Label vorfindlichen Raumbegriffe/Raumkonzepte/Raumbilder/Raumauffassungen wird ersichtlich, dass sie jeweils Deutungen des komplexen Phänomens Raum⁵⁵ darstellen, deren Widersprüchlichkeiten Ausdruck fragiler werdender Selbstverständlichkeiten mit Blick auf den Raum⁵⁶ sind. Außerdem zeigt sich, dass jede dieser Deutungen ebenso Geltung beansprucht, wie sie je unterschiedliche, sich entweder ergänzende, erweiternde oder sogar ausschließende Wirkungen nach sich ziehen kann, was die Frage danach, was der Raum ontologisch ist, ausdrücklich zurückstellt. Stattdessen macht die analytische Anwendung der Deutungsmachtperspektive den Raum als ein Deutungsphänomen sichtbar und lässt dabei transparent werden, dass seine Deutungen einerseits mit einer Fokussierung auf Fragen zu ihrer Genese und Geltung, die reflektieren, wer sich wann, warum ihrer bedient und welche dieser Deutungen warum gehört bzw. nicht gehört werden, bedacht werden können oder anderseits mit einer primären Ausrichtung auf ihre semantischen Dimensionen einhergehen.⁵⁷ Dann werden die Wirkungen der Deutungen des Raumes in den Mittelpunkt gestellt, und es wird danach gefragt, wodurch sie sich jeweils auszeichnen bzw. was sie jeweils sichtbar machen oder abblenden. Stoellger selbst konzipiert die Deutungsmachtanalyse so, dass sie „nicht auf die Oberflächensemantik,

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 35 ff. Stoellger erweitert seinen Vorschlag zu einer Verhältnisbestimmung von Macht und Deutung noch um eine Figur des Dritten. Er schreibt: „Macht zur wie einer Deutung ist stets eingebettet in vor- und nachgängige Deutungsprozesse wie Tradition, Institution, Sprache, Rezeption, d. h. in Ordnungen (mit Waldenfels), von denen sie bedingt ist bzw. abhängt“ (S. 36.), und zielt letztlich auf eine Verbindung dieser drei Perspektiven. Da im Rahmen dieser Arbeit vor allem die Sinnstiftungspotentiale von Raumdeutungen fokussiert werden, sind nur punktuell alle drei bei Stoellger relevanten Dimensionen im Blick.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 20 f. Stoellger geht davon aus, dass komplexe Größen bzw. (über-)komplexe Themen Deutung begehren. Raum wird hier als ein solches Phänomen verstanden.

⁵⁶ Vgl. dazu z. B. Löw, Raumsoziologie, S. 10 ff. Löw argumentiert, dass besonders die technische Entwicklung, die Ausbreitung des Internets, die Veränderung der Urbanen Räume und die Erfahrung, in einer verinselten Gesellschaft zu leben, dazu beigetragen haben, dass „die Sicherheiten über den Raum in die Krise geraten sind“ (S. 10).

⁵⁷ Vgl. Kumlehn, Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung, S. 557 f.; vgl. dazu auch Stoellger, Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse, S. 440 f.

sondern auf deren Funktion für ‚Tiefengrammatik‘⁵⁸ ausgerichtet ist, und scheint damit strukturelle Aspekte der Geltungserlangung zu favorisieren. Im deutlichen Gegensatz dazu bevorzugt Paul Ricoeur in seinem hermeneutisch orientierten Umgang mit vielfältigen Deutungen eine Konzentration auf semantische Aspekte.⁵⁹ Es besteht also, wenigstens teilweise, methodischer Entscheidungsbedarf, wie die Auseinandersetzungen mit dem Deutungsphänomen Raum im Rahmen der vorliegenden religionspädagogischen Studie erfolgen soll.

Als Entscheidungshilfe kann noch einmal der Soziologe Markus Schroer herangezogen werden: Seine Forderung nach einem Nebeneinander verschiedener Raumdeutungen ist von der Beobachtung inspiriert, dass für verschiedene Funktionen unterschiedliche Auffassungen vom Raum vorfindlich sind, also „je nach Fragestellung [...] die eine oder andere geeigneter zum Verstehen der sinnlichen Erlebnisse“⁶⁰ sein kann, was ihn zu der Forderung von Untersuchungen zu den verschiedenen Auffassungen von Raum und ihren Reichweiten veranlasst. Damit schlägt Schroer eine an den Wirkungen der verschiedenen Zugänge zum Raum interessierte Perspektive vor und veranschaulicht im Rahmen seiner exemplarischen Erkundungen auch bereits einige Möglichkeiten dieser Perspektive. So nutzt er die vielfältigen Raumdeutungen als Option, um aktuelle Phänomene der Gesellschaft zu erfassen, und macht z. B. die Krisenbeschreibungen, die sich mit Urbanen Räumen verbinden, als „Ausdruck eines substanzialistischen Raumverständnisses“⁶¹ sichtbar, für dessen Überwindung er dann einen „konstruktivistischen handlungsorientierten Raumbegriff“⁶² in Stellung bringt. Schroer zeigt also, dass soziologisch orientierte Anwendungen von vielfältigen Raumdeutungen Erhellendes zur Deutung gesellschaftlicher Phänomene versprechen,⁶³ und fordert dazu auf, die Vielzahl möglicher Lesarten des Raumes produktiv mit den

⁵⁸ Philipp Stoellger, „Theologie als Deutungsmachttheorie. Zur Hermeneutik von Deutungsmacht im systematischen Diskurs“, in: ders. (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 431–523, S. 440.

⁵⁹ Paul Ricoeur, *Die Interpretation: ein Versuch über Freud* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 76), 4. Aufl., Frankfurt am Main 1993, S. 18 ff.

⁶⁰ Schroer, Räume, Orte, Grenzen, S. 179. Schroer zitiert hier Gabriele Sturm, *Wege zum Raum. Methodologische Annäherungen an ein Basiskonzept raumbezogener Wissenschaften*, Opladen 2000, S. 87.

⁶¹ Schroer, Räume, Orte, Grenzen, S. 228.

⁶² Ebd., S. 228.

⁶³ Vgl. ebd., S. 227 ff.; vgl. dazu auch Löw, Raumsoziologie, S. 231 ff.; vgl. ferner Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 317 ff. Bei Martina Löw und Michel Foucault lässt sich Ähnliches beobachten, wobei sowohl Löw als auch Foucault – jeweils ausgehend von einer mehr oder weniger präzisen, von ihnen entfalteten Raumdeutung – Gesellschaft oder Schule beschreiben.

Gegenständen des eigenen Faches zu verschränken. Diese Perspektive gilt es religionspädagogisch aufzunehmen.

Im Ausgang von Schroers Arbeit kann zum einen die Erwartung geltend gemacht werden, dass differente Raumdeutungen bei einer Anwendung im Rahmen der Religionspädagogik neue Perspektiven für religiöse Bildungsprozesse zu eröffnen vermögen. Zum anderen legt sich in einer ersten Weiterführung seiner Idee die Vermutung nahe, dass es hilfreich sein kann, die vielfältigen Auffassungen vom Raum von ihren Ermöglichungen für das Verstehen her zu denken. Konkreter haben sich religionspädagogische Reflexionen in ähnlicher Weise, wie Schroer die Deutungen des Raumes analytisch zur Erschließung gesellschaftlicher Prozesse verwendet, darum zu bemühen, sie hermeneutisch aufzunehmen, um sie für Erschließungen zur Theorie und Praxis religiöser Bildung entdecken und nutzen zu können. Dieser Perspektivwechsel bedeutet zunächst ein Pläoyer dafür, Raum vornehmlich kategorial⁶⁴ zu denken, was nicht heißt, dass die material-architektonische Verfasstheit des Raumes obsolet werden muss. Vielmehr wird hier betont, dass sich die Betrachtung des materialen Raumes jeweils explizit durch die Brille raumorientierter Sinnstiftungsbemühungen vollzieht und sich das als Raum Erfasste in Abhängigkeit von der gewählten Ausrichtung je unterschiedlich zeigt. Thetisch zugespitzt, ergibt sich aus diesen religionspädagogisch orientierten Annäherungen an das komplexe Phänomen Raum folgende, diese Arbeit leitende Grundperspektive: *Raum ist ein Deutungsphänomen. Seine vielfältigen Deutungen erlauben im Kontext der Religionspädagogik ein neu akzentuiertes Verstehen von Theorie und Praxis religiöser Bildung.*

⁶⁴ Elisabeth Jooß, *Raum: Eine theologische Interpretation* (Beiträge zur evangelischen Theologie 122), Gütersloh 2005, S. 25 ff.

I Voraussetzungen

Die vorausgehend entwickelte thetische Verdichtung ist in vielfacher Hinsicht an Voraussetzungen gebunden, die es nachfolgend zu entfalten gilt. Anfänglich ist ausgehend vom Deutungsbegriff konkreter transparent zu machen, wie Raum als Deutungsphänomen gedacht werden kann, um dann Klärungen zu den Potentialen raumbezogener Prädikationsvorgänge anzubahnen und zu zeigen, wie diese in hermeneutischer Perspektive Bereicherungen eröffnen können. Schließlich sind Anknüpfungspunkte für theologisch-hermeneutische Perspektiven⁶⁵ auszuloten, die es erlauben, das zum Raum Erarbeitete mit Themenfeldern religiöser Bildung ins Gespräch zu bringen, und die ersichtlich machen, worin gerade der besondere Ertrag einer Perspektive liegt, die raumorientiert um Neuakzentuierungen von Verstehensprozessen im Rahmen religiöser Bildung ringt.

1.1 Raumdeutungen. Vorüberlegungen zu den Prädikationsvorgängen zum Raum und ihren Sinnstiftungspotentialen

Eine Annäherung an den Raum als Deutungsphänomen ordnet sich in das Selbstverständnis der Religionspädagogik als Deutungswissenschaft⁶⁶ ein. Allerdings erwecken schon anfängliche Erkundung im Begriffsumfeld von Deutung den Eindruck, dass dieser Begriff, der religionspädagogisches Denken grundlegend bestimmt, durch eine überraschende Unschärfe⁶⁷ ausgezeichnet ist. So drängt sich mindestens der häufig

⁶⁵ Vgl. Jörg Lauster, *Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute*, Darmstadt 2005, S. 27 ff.; vgl. dazu u. a. auch Stefan Alkier, „Verstehen zwischen Rekonstruktion und Schöpfung. Der hermeneutische Ansatz Friedrich Schleiermachers als Vorlage einer Praktisch-theologischen Hermeneutik“, in: Dietrich Zilleßen/Stefan Alkier/Ralf Koerrenz/Harald Schroeter (Hgg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben*, Rheinbach-Merzbach 1991, 3–22, S. 10 ff.

⁶⁶ Vgl. Kumlehn, Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung, S. 539 f.; vgl. dazu auch Stoellger, Theologie als Deutungsmachttheorie, S. 432 f.

⁶⁷ Vgl. Silke Leonhard/Thomas Klie, „Performatives Lernen und Lehren von Religion“, in: Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner/Bernhard Grümme (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 90–104, S. 219 f. Korsch bemerkt, dass eine Begriffsgeschichte zur Deutung noch aussteht, und begründet u. a. damit die Unschärfe des Deutungsbegriffs; vgl. dazu auch Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 9 ff.

synonym verwendete Begriff der Interpretation⁶⁸ unmittelbar auf, was sicher auch nicht unbeeinflusst davon ist, dass Martin Luther „interpretari“ mit ‚Deuten‘ übersetzte⁶⁹. Beide Begriffe sind heute so eng verbunden, dass sie häufig als Synonyme genutzt werden. Im Gegensatz zu dieser, auch alltagssprachlich nicht selten vorfindlichen, eher synonymen Verwendung der Begriffe interpretieren und deuten wird hier, wenn auch vorsichtig, für eine Unterscheidung plädiert, in der Interpretation als „eher methodisch disziplinierte Praxis von Deutung verstanden“⁷⁰ und so von den Praktiken des Deutens unterschieden wird. Damit wird ein verhältnismäßig weiter Deutungsbegriff vertreten⁷¹, der von der kulturhermeneutischen Grundthese bestimmt ist, dass sich die Wirklichkeit dem Menschen über Deutungen vermittelt darstellt, was eine pejorative Besetzung des Terminus ausdrücklich vermeidet.

Um, über dieses erste Verständnis hinausgehend, Begriffliches zugunsten von Reflexionen zum Raum zu schärfen, werden nachfolgend zentrale theologische Deutungstheorien konsultiert. Ihre Befragung ist daran ausgerichtet, ein Verständnis des Begriffs zu entwickeln, das die Lesarten des Raumes als Perspektiven sichtbar macht, von denen später Zentrales für einen hermeneutischen Umgang mit Raum gewonnen werden kann.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind es vor allem Texte des Theologen Wilhelm Gräß, die mit ihrer programmatischen Bestimmung von Religion als freiheitliche Selbstdeutung religiöser Subjekte⁷² den Deutungsbegriff einflussreich

⁶⁸ Vgl. Kumlehn, Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung, S. 540 ff. Kumlehn erläutert, dass der Begriff Deutung im Kontext der Religionspädagogik „sowohl synonym für die methodisch versierte Interpretation von Texten und anderen kulturellen Artefakten gebraucht [wird] als auch spezifisch für die nicht Regel geleitete unausweichliche Auslegung von Selbst und Welt“ (S. 540) verwendet wird, was auch für die Religionspädagogik die Ambivalenz des Deutungsbegriffs markiert.

⁶⁹ Stoellger, Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse, S. 17; vgl. auch Philipp Stoellger/Jens Wolff, „Deutung“, in: Volker Leppin/Gury Schneider-Ludorff (Hgg.), *Das Luther-Lexikon*, Regensburg 2014, 162–165, S. 163 f.; vgl. dazu u. a. Martin Luther, „Der Prophet Daniel [1530]“, in: Nachfolger von Böhlaus, Hermann (Hg.), *Weimarer Ausgabe. Die Deutsche Bibel 1522–1546*. Band 11/2, Weimar 1960, Dan 2,6–45, besonders Dan 2,26.

⁷⁰ Stoellger, Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse, S. 18; vgl. auch Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner/Bernhard Grümme (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, S. 540 f.

⁷¹ Vgl. dazu Dietrich Korsch, *Religionsbegriff und Gottesglaube*. Dialektische Theologie als Hermeneutik der Religion, Tübingen 2005, S. 228 ff. Korsch spricht von Deutung ebenfalls als einem „relativ ‚weichen‘ Begriff, der wenig vorzuschreiben sich bemüht“ (S. 228).

⁷² Vgl. Wilhelm Gräß, *Religion als Deutung des Lebens. Perspektiven einer Praktischen Theologie gelebter Religion*, Gütersloh/München 2006, S. 17 ff.; vgl. auch Wilhelm Gräß, *Sinnfragen: Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur*, 1. Aufl., Gütersloh 2006, S. 205 ff.

besetzen. Über Gräß hinausgehend sind aktueller bei Dietrich Korsch oder Jörg Lauster umfassende Überlegungen zum Deutungsbegriff zu finden, und auch Philipp Stoellger entwickelt im Rahmen des bereits erwähnten Konzeptes der Deutungsmacht eine Bestimmung des Begriffs.

Für Stoellger ist zentral, dass Deutungen Prädikationsvorgänge darstellen, die etwas als etwas zeigen. Dieses deiktische Moment ist auch für Dietrich Korsch ein wichtiger Bestandteil von Deutungen, allerdings spricht Korsch, im Verweis auf das Grimm'sche Wörterbuch⁷³, anders akzentuiert als Stoellger, von einem „Ineinander von deiktischem, hermeneutischem und symbolischem Sinn von Deuten“⁷⁴ und erläutert dies, indem er festhält, dass Deutungen deiktisch Aufmerksamkeit auf Bestimmtes lenken und anderes damit abblenden, so dass sich hermeneutisch a) „unterschiedliche Hinsichten auf das anfänglich Gezeigte“⁷⁵ ergeben und sich b) die Möglichkeit eröffnet, „sich über den Sinn oder die Intension des Gezeigten zu verständigen“⁷⁶. Diese hermeneutisch-symbolische Komponente des Deutens sieht Korsch als den zweiten Sinn von Deutung, nämlich „etwas als etwas verstehen“⁷⁷. Für Korsch ist darüber hinausgehend deutlich, dass das Gezeigte im Vollzug der Verstehensakte jeweils in gewisser Weise erzeugt wird, was sich zusätzlich in der symbolischen Dimension der Deutung abbildet, die es ermöglicht, dass etwas als etwas Sinnhaftes aufgefasst wird. Mit Korsch kann also davon ausgegangen werden, dass Deutungen symbolisch „Bedeutung“⁷⁸ erzeugen und deiktisch eine „Hin-deutung“⁷⁹ darstellen, wobei beides durch den hermeneutischen Aspekt, dass Deutungen etwas als etwas verstehen, verbunden ist. Deutend vollzogene Akte des Verstehens bezeichnen entsprechend produktiv etwas als etwas Bestimmtes und ordnen repräsentativ, wenigstens teilweise, die bestehende Vielfalt. Korsch ergänzt schließlich noch zwei weitere zentrale Aspekte der Deutung, nämlich dass sie sich stets durch eine „Integration des Momentes der Selbstbestimmung“⁸⁰ auszeichnen, also einen gewissen Anteil an (Eigen-)Konstruktion

⁷³ Vgl. Korsch, Religionsbegriff und Gottesglaube, S. 219; vgl. auch Wilhelm Grimm/Jakob Grimm, *Deutsches Wörterbuch*. Band 2, Leipzig 1860, Sp. 1038 ff. und 1053 ff.

⁷⁴ Korsch, Religionsbegriff und Gottesglaube, S. 220.

⁷⁵ Ebd., S. 220.

⁷⁶ Ebd., S. 221.

⁷⁷ Ebd., S. 220; hier akzentuiert Stoellger explizit anders und favorisiert eine Differenzierung von Zeigen und Verstehen; vgl. dazu Stoellger, Theologie als Deutungsmachttheorie, S. 468 f.

⁷⁸ Vgl. Korsch, Religionsbegriff und Gottesglaube, S. 220.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 220.

⁸⁰ Ebd., S. 227.

enthalten und damit auch durch einen „Entwurfscharakter“⁸¹ gekennzeichnet sind, der sie zu potentiell dauerhaft kontingenten Größen werden lässt, die immer wieder neu zu generieren sind.

Vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen zum Deutungsbegriff sind Raumdeutungen also als deiktische Vollzüge aufzufassen, die auf etwas zeigen, für das sie hermeneutisch ein Verstehen dessen als räumlich ermöglichen und dem sie mit dem Zuspruch, es sei Raum, auch symbolisch Bedeutung zuschreiben. Welche Bedeutungen und Verstehensmöglichkeiten jeweils konkret gestiftet werden, hängt von den semantischen Inhalten der gewählten Deutungen ab, ist teilweise kontingent und immer wieder neu zu generieren. Mit Korsch kann als Gemeinsamkeit aller Raumdeutungen außerdem benannt werden, dass sie ein Angebot unterbreiten, etwas als räumlich zu verstehen, und darin eine Möglichkeit zur Ordnung von Vielfalt eröffnen. Das Moment der Selbstbestimmung, das Korsch ebenfalls für Deutungen in Anspruch nimmt, macht Raumdeutungen schließlich als Relationen sichtbar, die in der Verschränkung von Gedeutetem, Selbst und Welt einen Beitrag zum Verstehen von Wirklichkeit leisten und sinnstiftende Vollzüge darstellen. Anders formuliert ließe sich auch sagen, dass sie Sinnhorizonte ausbilden, Verstehens- und Handlungsprozesse beeinflussen und Bedeutsamkeit stiften.

So selbstverständlich sich diese Lesart an die vorausgehende hermeneutische Näherbestimmung von Raumdeutungen anschließt, so überraschend ist es, dass der Philosoph Byung-Chul Han genau diese Prozesse als Dynamiken der Macht erschließt. Seine These, dass „Macht Bedeutsamkeit [stiftet], indem sie einen Sinnhorizont bildet“⁸², lässt hermeneutische Erschließungen als Vollzugsformen der Macht transparent werden und regt für die Bestimmung von Raumdeutungen zum Nachdenken über deren Wirkungsmacht an.

Han nimmt die bei Friedrich Nietzsche vorfindliche Verschränkung von Macht und „Interpretieren“⁸³ auf, variiert sie jedoch an entscheidender Stelle. Indem er

⁸¹ Ebd., S. 226.

⁸² Byung-Chul Han, *Was ist Macht?*, Stuttgart 2005, S. 40.

⁸³ Vgl. Friedrich Nietzsche, „Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft [1885]“, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hgg.), *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Band VI. Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral (1886–1887)*, Berlin 1968, 3–257, S. 31 f.; vgl. dazu auch Friedrich Nietzsche, „Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift [1887]“, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hgg.), *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe. Band VI. Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral (1886–1887)*, Berlin 1968, 261–431, S. 413 ff. Nietzsche spricht mehrheitlich von interpretieren, betont jedoch den ‚perspektivischen Charakter‘ des Interpretierens so ausdrücklich, dass es mindestens Überschneidungen mit dem hier vorgeschlagenen Verständnis

Nietzsches „Dämonisierung der Macht“⁸⁴ ausklammert und stattdessen sowohl die von Hannah Arendt begründete Trennung von Macht und Gewalt⁸⁵ integriert als auch Elemente des Machtverständnisses von Michel Foucault, substituiert er Nietzsches negatives, beinahe zerstörerisch enteignendes Machtverständnis mit einer positiven und produktiven Lesart des Phänomens. Im Anschluss an Foucault spricht er sich ausdrücklich dagegen aus, „Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, [oder] ‚verschleiern‘ würde“⁸⁶, und zeichnet das Verhältnis von Sinn und Macht als ein konstruktives. Han führt Sinn und Macht beinahe in einer natürlichen Einheit aufeinander zu, in der Macht dichterisch⁸⁷ und beredt⁸⁸ verstanden wird, als Potential, das sich in ein Beziehungskontinuum einschreibt oder dazu beiträgt, ein solches zu entwickeln. Seine Lesart vermeidet nicht nur eine „Gleichsetzung von Macht und Herrschaft“⁸⁹, sondern verwebt vielmehr Macht und Sinnstiftung ineinander und schreibt damit die Machtdimension so in die Hermeneutik ein, dass das Wechselverhältnis von Deuten und Verstehen nicht unterlaufen wird, aber über die bestehende Verschränkung beider Vollzüge zur dichterisch verstandenen Macht dennoch graduelle Unterschiede, also abweichende Sinnstiftungspotentiale von Deutungen denkbar werden.

Im Rahmen der Näherbestimmung von Prädikationsvorgängen zum Raum ermöglicht diese Zusammenführung von Sinn und Macht damit eine erste erklärende

von Deutung gibt. Um dem Ausgangstext gerecht zu werden, wird nachfolgend, wann immer auf Nietzsche rekurriert wird, von interpretieren gesprochen.

⁸⁴ Han, Was ist Macht?, S. 42; vgl. dazu Nietzsche, Zur Genealogie der Moral., S. 418 f.

⁸⁵ Vgl. Hannah Arendt, *Macht und Gewalt* [1970] (Serie Piper 1), 7. Aufl., München/Zürich 1990, S. 45 ff.

⁸⁶ Foucault, Überwachen und Strafen, S. 250. Foucaults Machtbegriff ist mit diesem Zitat kaum abgebildet, was hier auch nicht beansprucht ist. Bei Foucault findet sich eine Vielzahl von Machtverständnissen, die sich teilweise auch ausschließen können. So stellt er beispielsweise die Disziplinarmacht als „eine aus Beziehungen bestehende Macht [...], die sich durch ihre eigenen Mechanismen selbst stützt“ (ebd., S. 229), dar, wohingegen die Normalisierungsmacht „die Zugehörigkeit zu einem homogenen Gesellschaftskörper“ (ebd., S. 237) anzeigt. An anderer Stelle fasst Foucault Macht als in einem Feld von Möglichkeiten operierend auf. Diese Macht bietet nach Foucault „Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, [...] erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, [...] erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeiten von Handlungen“ (Michel Foucault, „Subjekt und Macht“, in: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.), *Analytik der Macht*, Frankfurt am Main 2005, 240–263, S. 256).

⁸⁷ Han, Was ist Macht?, S. 41.

⁸⁸ Ebd., S. 58.

⁸⁹ Marc Rölli, „Wissen und Verstehen. Zur Analyse der Macht epistemischer und hermeneutischer Strukturen“, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 137–149, S. 142.

Annäherung an die zuvor am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Raum beobachteten, konträren Akzentuierungen von Lesearten. Weil Sinnstiftungsprozesse selbst Dynamiken der Macht darstellen, sind sie nicht neutral, sondern setzen eigene Akzente, die, wie die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Lesarten auch, widerstreitend sein können. Darüber hinaus sind diese semantischen Abstufungen dann auch in komplexere Mechanismen eingewoben. Die Bedingungsgefüge, die zur Ermächtigung oder Entmächtigung einer bestimmten Lesart beitragen, sind für ihre Beschreibung allerdings auf eine Variation des Machtbegriffs angewiesen, der dazu weniger semantisch als vielmehr strukturell zu profilieren ist. Wird Macht beispielsweise mit Michel Foucault als Vollzug beschrieben, der Handlungsmöglichkeiten erweitert oder einschränkt,⁹⁰ ergibt sich ein Begriffsverständnis, das Rezeption und Verbreitung erziehungswissenschaftlicher Lesarten des Raumes ebenfalls mit einem Wechselverhältnis von Deutung und Macht analytisch fokussiert. Allerdings stehen nun nicht mehr die semantischen Wirkungen der Raumdeutungen im Mittelpunkt, sondern die strukturellen Prozesse ihrer Geltungserlangung. Mag auf semantischer Ebene die Position von Jutta Ecarius am deutlichsten im Gefüge des Spatial Turns verortet und darin besonders wirkmächtig sein, so verfügt die Stimme von Christian Rittelmeyer doch über eine ausgeprägte Geltungsmacht, die vor allem in seiner breiten Rezeption begründet ist. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Deutungen im Allgemeinen und Raumdeutungen im Besonderen als Ausdrucksformen der Macht grundsätzlich mit einem eigenen Sinnstiftungspotential verbunden sind, das sich als Wirkungsmacht zeigt und Unterscheidungen zu anderen Deutungen herbeiführt, die sich bei einer Fokussierung auf Geltungsmachtperspektiven auch strukturell noch einmal reflektieren lassen. Letzteres ist in dieser Arbeit weniger intendiert, so dass nachfolgend das Verhältnis von Macht und Sinn über Han hinausgehend vertieft wird.

Die mit Han ermöglichten Reflexionen können noch einmal erweitert werden, wenn seine Auffassung mit der Position von Kurt Röttgers verbunden wird. Auch Röttgers favorisiert eine positive Lesart von Macht, korreliert aber anders als Han nicht Macht und Sinn, sondern Macht und Möglichkeit. Genauer leitet er diese Bestimmung etymologisch aus dem griechischen Terminus δύναμις ab, der seiner Ansicht nach bereits in sich doppeldeutig ist und sowohl Macht als Vermögen oder Fähigkeit

⁹⁰ Foucault, Subjekt und Macht, S. 256.

bezeichnen kann als auch Macht als „eine Erscheinungsform von Möglichkeit“⁹¹. Wird nun dieser zweite Aspekt der Begriffsbestimmung von Röttgers explizit in den Mittelpunkt gestellt, zeigt sich Macht zusätzlich als relationale Dynamik, die mit dem Potential verbunden ist, über die Konstitution von Zusammenhängen das Mögliche wirklich zu machen. Diese als relational und sinnstiftend verstandene Macht lässt Beziehungen zustande kommen, die Sinnverstehen nach sich ziehen, lässt Ordnungsrelationen entstehen, deren Sinnstiftungspotentiale schließlich Wirklichkeit verändern können, und macht Deutungen damit als mächtig transparent.

Die Vermittlung der Positionen von Kurt Röttgers und Byung-Chul Han mit Deutungstheorien macht folglich auch Raumdeutungen als durch ein sinnstiftendes Ermöglichungspotential ausgezeichnet sichtbar, von denen ausgehend das Erfassen, Verstehen und Verändern von Wirklichkeit realisiert werden kann, da sie stets neue Formen und neue Perspektiven⁹² eröffnen. Ihre Macht ist eine modal-sinnstiftende Macht, die in Relationen als Sinnstiftungspotential zum Ausdruck kommt. Es generiert sich aus vielfältigen Dimensionen, die in Abhängigkeit von den erkenntnistheoretischen Prämissen der Lesart des Raumes und ihren spezifischen wirklichkeitserschließenden Akzentsetzungen entstehen.

Fraglich ist indes, wie die Sinnstiftungspotentiale differenter Raumdeutungen sich zusammenführen lassen, um systematisch ihre Möglichkeiten für ein neu akzentuiertes Verstehen der Theorie und Praxis religiöser Bildung zu erschließen. Ein Angebot lässt sich im Verweis auf den Sammelband „Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven“⁹³ von Emil Angehrn und Joachim Küchenhoff und die dort von Philipp Stoellger entfalteten Überlegungen gewinnen.

„Macht ist nur Macht in Relationen, wobei die modale Macht eine Ordnungsrelation ist: Sie ordnet Kontingentes, Mögliches, Wirkliches, Notwendiges und Unmögliches einander zu und bestimmt darin, was möglich ist und was nicht. Sprache als modale Macht ist dementsprechend nicht nur das

⁹¹ Kurt Röttgers, *Spuren der Macht: Begriffsgeschichte und Systematik*, Freiburg/München 1990, S. 45.

⁹² Han, Was ist Macht?, S. 41 f.

⁹³ Emil Angehrn/Joachim Küchenhoff (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven*, Weilerswist 2012.

Sensorium des Möglichkeitssinns, sie ist auch Sinn und Geschmack fürs Unmögliche.“⁹⁴

Sprache bietet nach Stoellger also eine Möglichkeit zur Manifestation der modalen Macht⁹⁵ von Deutungen, womit sie selbst als ein in modaler Weise mächtiges relationales Phänomen sichtbar wird, das Wirklichkeit ordnet, indem es sie begrenzt oder einen Beitrag dazu leistet, ihre Grenzen zu verschieben, eben Sinn und Geschmack für das Unmögliche zu wecken. Stoellgers Auffassung von Sprache als Verwirklichungsmedium modaler Macht kann den Ausgangspunkt für eine Zusammenführung der Potentiale von Raumdeutungen bilden, ist allerdings um die Facette der Sinnstiftung zu ergänzen. Sprache ordnet Mögliches, Wirkliches, Kontingentes und Unmögliches nämlich stets in einem „Netz von Verhältnissen“⁹⁶ an und ermöglicht damit Verstehen von Welt und Selbst, wie es in sprachlichen Strukturen immer auch zugleich zum Ausdruck kommt. Angehrn und Küchenhoff unterstreichen denn auch, dass es die „eigenste Leistung der Sprache [ist,] Sinn zu bilden“⁹⁷, und bestimmen sie als zentrales Medium „der Sinnstiftung und des Verstehens“⁹⁸. Konkreter formuliert Angehrn, dass „die Fundamentalität der Sprache [...] die Fundamentalität des Sinns“⁹⁹ ist, und hält in einer Abwandlung der These von Immanuel Kant, dass „Anschauungen ohne Begriffe blind sind“¹⁰⁰, fest, dass sprachlich verfasste Ausdrucksformen ebenso von Erfahrungen gespeist werden, wie sie selbst Erfahrungen

⁹⁴ Philipp Stoellger, „Vom Sagen des Zeigens und Zeigen des Sagens. Die Macht der Sprache zwischen Sagen und Zeigen“, in: Emil Angehrn/Joachim Küchenhoff (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven*, Weilerswist 2012, 82–113, S. 97.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 95 f.

⁹⁶ Dietrich Korsch, *Dogmatik im Grundriß*. Eine Einführung in die christliche Deutung menschlichen Lebens mit Gott (UTB 2155), 1. Aufl., Tübingen 2000, S. 20. Korsch entfaltet, dass Glaube Anteil an den Strukturen der Sprache hat und umgekehrt. Hier wird etwas vorsichtiger lediglich die Idee aufgenommen, dass Sprache Verhältnisse stiftet und damit die Ausbildung eines Selbst-, Welt- und möglicherweise Gottesverhältnisses befördert. Umfassender bespricht Martina Kumlein die Überlegungen von Korsch zum Verhältnis von Sprache, Glauben und religiöser Bildung. Vgl. dazu Martina Kumlein, „Hermeneutik christlicher Kommunikationsformen: Theologische Bildung als Bildung zur Sprachfähigkeit“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017, 69–84, S. 73 ff.

⁹⁷ Emil Angehrn/Joachim Küchenhoff, „Einleitung“, in: dies. (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven*, Weilerswist 2012, 7–12, S. 8.

⁹⁸ Ebd., S. 8.

⁹⁹ Emil Angehrn, „Die Sprachlichkeit menschlicher Existenz: zwischen Kommunikation und Welterschließung“, in: Emil Angehrn/Joachim Küchenhoff (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven*, Weilerswist 2012, 36–54, S. 51.

¹⁰⁰ Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft [1787]*. Der Transzendentalen Elementarlehre. Zweiter Teil. Die Transzendentale Logik (Philosophische Bibliothek 505), Hamburg 1998, S. 130.

erst ermöglichen. Die Weise, in der Sprachlichkeit bei Angehrn als „das universale Medium unseres Selbst- und Weltbezuges“¹⁰¹ auffasst wird, legt es nahe, im Medium der Sprache eine hermeneutisch ausgerichtete Zusammenführung der Sinnstiftungspotentiale differenter Raumdeutungen zu realisieren.

Sprache ist ein anthropologisch wesentliches, modal verfasstes Sinnstiftungsmedium. Sie kann Differentes zueinander in Beziehung setzen und Reflexionen anbahnen. „Gerade indem Sprache Lesarten gegeneinander ausspielen kann, ist sie in hervorgehobener Weise unser Zugang zum Sinn“¹⁰², schreibt Emil Angehrn und macht damit transparent, dass Sprache auch Gewichtungen vornimmt, Justierungen erlaubt und Abstufungen ermöglicht, was für eine Zusammenführung genuin verschiedener Sinnstiftungspotentiale von Raumdeutungen im Medium der Sprache hilfreich ist.¹⁰³ Auf der Ebene der Sprache können damit die vielfältigen Sinnstiftungspotentiale von Raumdeutungen beieinander gehalten werden, wenngleich jede Raumdeutung mit abweichenden Prämissen zustande kommt. In einer sprachlich verfassten, fluiden Matrix, die hier als hermeneutische Kategorie Raum bezeichnet wird, können auch höchst differente Sinnstiftungspotentiale so zusammen gedacht werden, da ihre je abweichenden wirklichkeitserschließenden Perspektiven aufnehmbar werden. Am Raum orientierte Deutungen können so in ihrem jeweiligen modal-sinnstiftenden Potential zugunsten von Verstehensprozessen akzentuiert werden, und auch ihre Gewichtung ist erlaubt. Die sprachliche Verfasstheit der hermeneutischen Kategorie Raum bindet sie in die Zusammenhänge von Welt und Selbst ein und sichert damit nicht zuletzt, dass sie als immer schon vermitteltes Sinnstiftungsangebot erkennbar bleiben.

In Weiterführung der oben formulierten Grundperspektive der Arbeit lässt sich damit festhalten: *Raumdeutungen verfügen über modal-sinnstiftende Potentiale, welche sich aus vielfältigen Dimensionen generieren. In ihrer Differenz lassen sich diese Sinnstiftungspotentiale sprachlich als hermeneutische Kategorie Raum zusammendenken. Die fluide Offenheit dieser hermeneutischen Kategorie ermöglicht es, ihre je abweichenden wirklichkeitserschließenden Perspektiven*

¹⁰¹ Angehrn, Die Sprachlichkeit menschlicher Existenz: zwischen Kommunikation und Welterschließung, S. 51.

¹⁰² Ebd., S. 46.

¹⁰³ Vgl. Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 116 f. Jooß sieht in der Sprache ebenfalls eine Matrix, „in der regelmäßig auftretende Raummerkmale ihre Verarbeitung finden“ (S. 116) und „die gemeinsame Verarbeitungsstrategien für räumliche Informationen zur Verfügung stellt“ (S. 116).

zu nutzen und zu prüfen, welche neu akzentuierten Verstehensprozesse für die Theorie und Praxis religiöser Bildung sie ermöglicht.

1.2 Theologisch-hermeneutische Anknüpfungspunkte

Die Herausarbeitung differenter Sinnstiftungspotentiale von Lesarten des Raumes und die Zusammenführung zu einer gemeinsamen hermeneutischen Kategorie, die als fluides Konstrukt stets zwischen Selbst und Welt aufgespannt ist, nutzt kulturhermeneutische Perspektiven auf Welt und Wirklichkeit, was sich mit Ansätzen der „[praktisch]-theologischen Hermeneutik“¹⁰⁴ vermitteln lässt. Erstere fassen den Menschen als ein Wesen auf, „dem sich die Wirklichkeit nicht einfach durch bloße Abbildung und Spiegelung im Bewusstsein erschließt, sondern durch Verstehen“¹⁰⁵. Ihre Grundannahme, dass der Mensch zentrale Orientierung daraus bezieht, dass er „Dinge und Geschehnisse mit Bedeutsamkeit versieht“¹⁰⁶, ist in letzterer für die Auffassung von Religion als besondere Form des deutenden Weltzugangs aufgenommen. Die praktisch-theologische Hermeneutik will die Fokussierung auf das Verhältnis von Selbst und Welt um die Dimension Gottes erweitern und transparent machen, wie Leben und Wirklichkeit in einem Horizont verstanden werden können, der sich stets vom Unendlichen her auf das Unendliche hin verfasst weiß. Um eine Realisierung dieses Anspruchs in christlich-theologischer Perspektive bemüht sich vor allem Jörg Lauster.

Lauster nimmt die Überzeugung, dass es als „die große Leistung des Kulturprotestantismus [gelten kann], einen grundlegenden Zusammenhang von Religion und dem deutenden Wirklichkeitszugang des Menschen aufgezeigt zu haben“¹⁰⁷, zum Anlass, sein hermeneutisches Programm von „Religion als Lebensdeutung“¹⁰⁸ zu entwerfen. Darin stellt er den mit der Figur Jesus Christus verbundenen Transzendenzeinbruch, welcher von seinen Anhängern als „Einbruch einer göttlichen Wirklichkeit“¹⁰⁹ erlebt wurde, als Startpunkt für einen Überlieferungsprozess jener Deutungsmuster dar, die uns heute als Christentum bekannt sind. Die Abfassung der biblischen Schriften gilt Lauster dann als eine erste Form der Institutionalisierung dieser

¹⁰⁴ Vgl. Alkier, Verstehen zwischen Rekonstruktion und Schöpfung, S. 15 ff.

¹⁰⁵ Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 11.

¹⁰⁶ Ebd., S. 7.

¹⁰⁷ Ebd., S. 11.

¹⁰⁸ Ebd., Titel.

¹⁰⁹ Ebd., S. 110.

Deutungen, die durch die vielfältigen Medien ergänzt wird, die das Christentum in den Dienst seiner Überlieferungsgeschichte¹¹⁰ nahm und noch immer nimmt. Mit dieser überlieferungsgeschichtlichen Rückbindung der Verschränkung von Deutung und Erfahrung kann er schließlich die Deutung Jesu, als Christus, in solcher Weise als in das kulturelle Gedächtnis¹¹¹ eingeschrieben denken, dass sie zugleich aktuelle Verstehensleistungen von Subjekten bestimmt und sich aus komplexen Erinnerungskulturen der Vergangenheit gespeist weiß. Entsprechend geht Lauster denn auch davon aus, dass „die religiösen Lebensdeutungen der Vergangenheit durch deren stetige Fortschreibung in der Überlieferungsgemeinschaft in die jeweilige Gegenwart gelangen“¹¹², so dass sich religiöse Erfahrungen und Deutung der Vergangenheit konsequent mit solchen der Gegenwart verschränken¹¹³, also in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang stehen. Allerdings, so problematisiert er, sei dieser mindestens seit der Moderne durch „Pluralisierungs- und Diffundierungstendenzen religiöser Sinnstiftung“¹¹⁴ herausgefordert, was ihn zu der Forderung führt, diesem Konfliktfeld mit doppelten, religionshermeneutischen Bemühungen zu begegnen. Seiner Ansicht nach ist eine christlich-theologische Religionshermeneutik gerade in Reaktion auf die aktuellen Vielstimmigkeiten von Sinnstiftungsprozessen einerseits aufgefordert, „die religiösen Lebensdeutungen des Christentums in gegenwärtige Lebenserfahrungen zu übersetzen und vor diesem Hintergrund plausibel zu machen“¹¹⁵. Andererseits hat sie sich darum zu bemühen, „auf der Ebene gegenwärtiger Lebenserfahrungen mögliche Anknüpfungspunkte [für christliche Lebensdeutungen] auszuloten“¹¹⁶, indem jeweils auch Analysen zu den alltäglichen Mustern der Gegenwartsdeutung und der Verstehensversuche der Menschen vorgenommen werden, um, von dort ausgehend, nach Anschlussstellen für christliche Lebensdeutungen zu suchen. Für Lauster hat eine theologische Hermeneutik also Doppeltes zu leisten: Sie ist immer zugleich

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 109 ff.

¹¹¹ Vgl. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (C. H. Beck Kulturwissenschaft), München 1992, S. 19 f.

¹¹² Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 104.

¹¹³ Vgl. ebd., S. 89 ff. Lauster entfaltet diesen Gedanken ausgehend von Hans-Georg Gadamers hermeneutischem Hauptwerk „Wahrheit und Methode“, wobei ihm insbesondere daran liegt, mit Gadamer zu begründen, dass der „Bezug zur Vergangenheit konstitutiv für jede Form menschlicher Lebensdeutung“ (S. 99) ist, so dass sich „die je gegenwärtige Form der Lebensdeutung [...] immer einer geschichtlichen Vermittlung“ (S. 99) verdankt, die eben für das Christentum entscheidende Perspektivorientierung von dem „Leben und Wirken der Person Jesus Christus“ (S. 99) erhalten hat.

¹¹⁴ Ebd., S. 164–165.

¹¹⁵ Ebd., S. 157.

¹¹⁶ Ebd., S. 157.

aufgefordert, religiöse Inhalte auf unsere Alltagserfahrungen zu beziehen, also zu übersetzen, und verpflichtet, von alltäglichen Erfahrungen ausgehend nach Anknüpfungspunkten im Kontext religiöser Wirklichkeitsdeutungen zu suchen.

Sofern die verschiedenen Sinnstiftungspotentiale von Raumdeutungen sich in ebendieses christlich-theologische Selbstverständnis einfügen sollen, ist also danach zu fragen, ob und wie sich die einzelnen Lesarten des Raumes und ihre mögliche Zusammenschau tatsächlich als Option erweisen, Übersetzungsprozesse zwischen christlich-religiöser Tradition und gegenwärtiger Lebenserfahrung zu realisieren und umgekehrt, und in welchen Kontexten der Theologie bereits Ähnliches vollzogen wird.

1.2.1 Raum in hermeneutischer Perspektive im Kontext der Theologie

Für die anzubahnenden Suchbewegungen können von Jörg Lauster ausgehend zentrale theologische Arbeitsfelder erhoben werden, in deren Umfeld dem Potential von Raumdeutungen nachgegangen werden kann.

Lauster denkt die christlich-religiöse Tradition als Überlieferungsprozess, der in besonderer Weise um die Vermittlung der Erfahrungen bemüht ist, die sich mit der Kreuzigung und Auferstehung Jesu Christi als Ursprungseignis des Christentums verbindet. Für die Weitergabe dieser christlich-religiösen Deutungsmuster haben seiner Ansicht zufolge verschiedene Medien Relevanz, wobei er zunächst den besonderen Stellenwert der Bibel betont, die für alle christlichen Konfessionen „das herausragende Medium [sei], durch das sich die göttliche Offenbarung erschließt“¹¹⁷, und die er als „literarische Ausdrucksgestalt religiöser Erfahrung“¹¹⁸ begriffen wissen möchte. Ein weiteres „spezifische[s] Kennzeichen des christlichen Überlieferungskomplexes“¹¹⁹ liegt für Lauster in Lehre und Dogma, und so sind systematisch-theologische Reflexionen ebenso wie die bibelwissenschaftliche Forschung darauf zu befragen, ob und wie sie bereits die Potentiale eines hermeneutischen Umgangs mit dem Raum nutzen.

¹¹⁷ Ebd., S. 31.

¹¹⁸ Ebd., S. 39.

¹¹⁹ Ebd., S. 109.

1.2.1.1 Systematisch-theologische Bezugnahmen auf den Raum in hermeneutischer Perspektive

Elisabeth Jooß gebührt die Anerkennung dafür, dass sie sich als erste Systematikerin im deutschsprachigen Raum um eine von raumtheoretischen Reflexionen ausgehende theologische Interpretation des Raumes bemüht hat.¹²⁰ Sie bestimmt Raum ausgehend von einer Entfaltung primär phänomenologischer Raumauflassungen, die sie mit Immanuel Kants Vorstellung vom Raum als „*a priori*“ gegebene Strukturbedingung des menschlichen Bewusstseins verschränkt, als eine Größe, die den Menschen als Existential grundlegend bestimmt und sich existentiell in vielfältigen Deutungszusammenhängen als bedeutsam zeigt. In Sinnkonstruktionsprozessen, wie sie die Philosophie und die Religion vollziehen, zeigt sich Raum folglich „immer [als] gedeuteter Raum“¹²¹ und „bedeutsamer Raum“¹²². Mit Ulrich Barth entfaltet Jooß primär letztere als existentielle „Form der Deutung von menschlichem Dasein“¹²³ und bestimmt den biblischen Textbestand als „eine spezifische existentielle Umgangsform mit dem Existential des Raumes“¹²⁴. Folglich kann sie die biblische Tradition auf vielfältige räumliche Bezüge befragen und zeigen, dass im biblischen Text-Korpus Raum, Mensch und Gott nicht unabhängig voneinander ausgesagt werden,¹²⁵ sondern „der Raum als den Menschen grundsätzlich bestimmende Größe [...] immer nur [...] als ein auf Gott bezogener Raum gedacht“¹²⁶ ist. Gott wird damit zum

¹²⁰ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 117 f.

¹²¹ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 15.

¹²² Ebd., S. 15.

¹²³ Ebd., S. 67; vgl. dazu Ulrich Barth, „Dimensionen des Religionsbegriffs“, in: Wilhelm Gräß/Ulrich Barth (Hgg.), *Pfarrer fragen nach Religion. Religionstheorie für die kirchliche Praxis*, Hannover 2002, S. 79 ff.

¹²⁴ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 241.; vgl. dazu Wolf-Eckart Failing, „Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes“, in: Wolf-Eckart Failing/Hans-Günter Heimbrock (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 91–122, S. 91 ff. Jooß setzt mit ihrer Argumentation in systematisch theologischer Perspektive einen Gegenakzent zu dem bei Failing zum Ausdruck gebrachten Eindruck, dass „gewichtige biblische Gründe“ (S. 91) dafür sprächen, dass beim Thema Raum „für die protestantische Praktische Theologie [...] nichts Wesentliches zu gewinnen“ (S. 91) sei. Failing selbst geht ähnlich wie Jooß davon aus, dass diese Position kaum haltbar ist, und wendet ein, dass der Raum unzureichend begriffen sei, „wenn er funktionalisiert und ‚veräußerlicht‘ wird und damit zum zwar notwendigen aber austauschbaren und letztlich [...] nichtssagenden Treffpunkt für ‚Inhalte‘ erklärt wird“ (S. 97).

¹²⁵ Vgl. Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 15 ff.

¹²⁶ Elisabeth Jooß, „KREUZ und quer – Raum als Grundkategorie christlicher Weltdeutung“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 67–83, S. 68.

Sinndeutungshorizont, „in dem sich der Mensch in seinem je eigenen Raumerleben“¹²⁷ verstehen kann. Diese Position von Elisabeth Jooß kann als erster Ausweis dafür gelten, dass ein hermeneutischer Zugriff auf den Raum die christliche Tradition nicht nur als von Beginn an durch einen Raumbezug ausgezeichnet zeigen kann, sondern vor allem auch eine Möglichkeit für das Verstehen des Verhältnisses zwischen Gott und Mensch bietet. Konkret veranschaulicht sie entsprechende Möglichkeiten im Bezug auf vor- wie nachexilische Texte des Alten Testaments¹²⁸, aber auch an Beispielen aus dem Neuen Testament. Besonders eingängig illustriert sie im Rahmen ihrer Auslegung der priesterschriftlichen Schöpfungserzählung, was räumliche Sinnstiftungen für das Verstehen der Mensch-Gottes-Beziehung austragen.

Gen 1,1

בְּרֵאשִׁית בָּרָא אֱלֹהִים אֶת הַשָּׁמֶן וְאֶת הָאָرֶץ:
Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde.

In Auseinandersetzung mit dem Vers Gen 1,1 zeigt sie, dass dem zeitlichen Ordnungsschaffen, wie es in den Worten „im Anfang“ zum Ausdruck kommt, „ein räumliches, nämlich die Konstitution von ‚Himmel und Erde‘, korreliert“.¹²⁹ Über die sprachliche Figur des Merismus¹³⁰ sieht sie die Entstehung des Gesamtraumes Kosmos als „Konstitution von Lebensraum und -zeit durch Gott“¹³¹ so zum Leitthema dieser Erzählung gemacht, dass Gott nicht nur als Zeit-, sondern als Raumstifter ersichtlich werden kann. Die Erzählung zeige also die Schaffung von Raum durch „die totale Umkehr des jetzt Bestehenden“¹³² als aktiven Vollzug göttlichen Wirkens, denn Gott wird zugeschrieben, dass er die menschliche Lebenswelt als Raum sowohl „im Sinne kosmischer Geordnetheit als auch im Sinne lebensweltlicher Umwelt“¹³³ durch Raumaufteilung hervorbringt. Ihm wird zugeschrieben räumlich eine lebensfreundliche

¹²⁷ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 68.

¹²⁸ Vgl. dazu auch Wüthrich, Raum Gottes, S. 97 f.

¹²⁹ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 154.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 130 ff. Jooß zeigt, dass die Sprachfigur des Merismus sich formal dadurch auszeichnet, dass in ihr mehrere „Termini aufgezählt und eventuell entgegengesetzt werden“ (S. 130), um eine Totalität, eine Ganzheit auszudrücken, was u. a. im Bezug auf den Raum dadurch erreicht wird, dass verschiedene räumliche Gegebenheiten zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die zusammengeführten Elemente stehen dann „symbolisch-stellvertretend für die gesamte Realität oder Gattung“ (S. 130), also für die insgesamt räumliche Verfasstheit der Schöpfung. Jooß verweist für ihre Argumentation auf Jože Krašovec, *Der Merismus im Biblisch-Hebräischen und Nordwestsemitischen* (Biblica et Orientalia 33), Rom 1977, z. B. S. 27 f.

¹³¹ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 154.

¹³² Ebd., S. 154.

¹³³ Ebd., S. 155.

Struktur zu erschaffen, die anschließend, so bekanntlich die Logik der Erzählung, mit Lebewesen gefüllt wird. Jooß schlussfolgert ausgehend von dieser Auslegung, dass in der christlichen Tradition „die Konstitution von Raum [...] keine neutrale Zurverfügungstellung kosmischer Geordnetheit [ist], sondern der Beginn der positiven Bezogenheit JHWH's auf den Menschen“¹³⁴, und kann entsprechend auch die These vertreten, dass „Raum immer gedeuteter Raum, [...] verdankter Raum, [...] Lebensraum, [...] Gottesraum“¹³⁵ ist, was diesen als „Grundkategorie christlicher Weltdeutung“¹³⁶ ersichtlich werden lässt und nahelegt, raumorientierte Erschließungen entsprechend zu nutzen.

Im Gegensatz zu Jooß, die vor allem im Rückgriff auf Immanuel Kants Raumauflassung und die eher phänomenologische Vorstellung vom Raum als Existential des Menschseins biblische Texte analysiert und die Größen Gott, Mensch und Raum als grundlegend aufeinander bezogen entfaltet, wählt Matthias Wüthrich einen historisch orientierten, systematisch-theologischen Zugang. Seine Auseinandersetzungen mit dogmatischen Positionen können dazu herangezogenen werden, über Jooß' Überlegungen hinausgehend auszuweisen, dass in der systematischen Tradition das Verhältnis von Gott und Raum¹³⁷ durchaus bereits im Rückgriff auf das Sinnstiftungspotential differenter Raumdeutungen entfaltet wird. Mit Karl Barth, Jürgen Moltmann und Wolfhart Pannenberg stellt er Standpunkte vor, die Gott „in gewisser Hinsicht als Raum“¹³⁸ denken, wobei er besonders Wolfhart Pannenbergs¹³⁹ Position als tragfähig erachtet, was hier als Ausgangspunkt für eine umfassendere Reflexion dient.

¹³⁴ Ebd., S. 155; vgl. dazu auch Jooß, KREUZ und quer – Raum als Grundkategorie christlicher Weltdeutung, S. 69.

¹³⁵ Ebd., S. 82.

¹³⁶ Ebd., S. 67.

¹³⁷ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 174 ff. Wüthrich zeigt, dass sich in der Dogmatik der protestantischen Theologie keinesfalls schon immer eine positive Verhältnisbestimmung zum Raum finden lässt. Vielmehr beobachtet er, dass sich bereits bei Martin Luther eine Raummodellierung feststellen lässt, die eine Verschränkung von Raum und Gott erschwert (vgl. S. 184–267). Außerdem liest er sowohl Friedrich Schleiermachers Überlegungen zur Allgegenwart Gottes, die er als „raumlose Ursächlichkeit Gottes“ (S. 269) entfaltet, als Verschärfung des protestantischen Raumproblems (vgl. S. 268–276) als auch Paul Tillichs Übertragung des Kampfes „zwischen Raum und Zeit auf das Verhältnis von Polytheismus und Monotheismus“ (S. 281), die Wüthrich sogar zum Anlass nimmt, davon zu sprechen, dass sich bei Tillich eine „religionskritische[n] Dämonisierung des Raumes“ (S. 283) finden lässt (vgl. S. 280–286), als Verschärfungen des protestantischen Problems, mit dem Raum umzugehen.

¹³⁸ Ebd., S. 286.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 368 ff. Wüthrich selbst entwirft auf der Basis eines trinitarisch gedachten Gottesraumes ein theologisches Raumverständnis, das vornehmlich von Ernst Cassirer inspiriert ist

Pannenberg entwirft sein theologisches Raumverständnis im Gespräch mit den Naturwissenschaften, konkreter ausgehend von Isaac Newtons Überlegungen zum „absoluten Raum“¹⁴⁰, dem dieser den „relativen Raum“¹⁴¹ gegenüberstellt. Er regt dazu an, nach der philosophisch-theologischen Intention von Newtons Überlegungen zu fragen, und kommt im Verweis auf Samuel Clarke¹⁴² zu dem Schluss, dass Newtons „absoluter Raum“ als „Mittel zur Hervorbringung der Dinge an je ihrem Ort“¹⁴³ gedacht werden kann. Weil Gott „durch seine Ewigkeit und Unermesslichkeit den Raum“¹⁴⁴ konstituiert, zeigt sich die Präsenz des Absoluten in der Welt vor allem als eine „schöpferische Gegenwart des Geistes“¹⁴⁵. So wird Gott nach Pannenberg als Schöpfer des Himmels und der Erde zum Raumstifter, in dessen „Ewigkeit alle Dinge gegenwärtig sind und er ihnen gegenwärtig ist“¹⁴⁶. Die Unermesslichkeit Gottes versteht er mit Hilfe der Lesart des Raumes, die Isaac Newton entwickelt hat, als einen absoluten, unendlichen Raum, dem der begrenzte, geometrische Raum¹⁴⁷, wie er menschlich beschrieben werden kann, gegenübersteht. Im absoluten Raum kann Gott „seinen Geschöpfen auf Erden Raum geben“¹⁴⁸, sie selbst aber können diesen vornehmlich geometrisch erfassen. Der Raum menschlicher Wahrnehmung ist dabei

und den Raum als „eine transzendentale Funktion beim Aufbau der jeweiligen symbolischen Form, ihrem Wirklichkeitsverständnis und den darin begriffenen Gegenständen“ (S. 473) auffasst. Diesem Weg wird hier insbesondere aufgrund einer Distanz zu Cassirers Symbolbegriff nicht gefolgt; vgl. dazu Ernst Cassirer, „Der Mythos als Denkform. Kapitel 1. Charakter und Grundrichtung des mythischen Gegenstandsbewusstseins“, in: Claus Rosenkranz/Birgit Recki (Hgg.), *Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe. Band 12. Zweiter Teil. Das mythische Denken*, Hamburg 2002, 35–73, S. 35ff. Wörtlich formuliert Cassirer hier: „Das ‚Bild‘ stellt die ‚Sache‘ nicht dar – es ist die Sache“ (S. 47).

¹⁴⁰ Vgl. Isaac Newton, *Mathematische Grundlagen der Naturphilosophie* (Philosophische Bibliothek 394), Hamburg 1988, S. 44 f. Newton bestimmt den absoluten Raum als denjenigen, „der aufgrund seiner Natur ohne Beziehung zu irgendetwas außer ihm existiert, [...] immer gleich und unbeweglich“ (S. 44) bleibt. Damit ist dieser als Gegenüber zum relativen Raum, der „ein beliebiger veränderlicher Ausschnitt daraus [sei], welcher von unseren Sinnen durch seine Lage in Beziehung auf Körper bestimmt wird“ (S. 45), gefasst.

¹⁴¹ Ebd., S. 44 f.

¹⁴² Vgl. Gottfried Wilhelm Leibniz, „Briefwechsel mit Samuel Clarke [1715/1716]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 58–73, S. 58 ff. Clarke wendet gegen die Kritik von Leibniz an Newton ein, dass der unendliche Raum der Ort sei, an dem „wirkliche Dinge, die von Gott selbst erschaffen wurden und von ihm an allen Orten, wo auch immer sie sich befinden mögen, ohne ein Dazwischenreten irgendeines Hilfsmittels gesehen werden“ (S. 58), bestehen. Mit diesem Einwand schlägt Clarke eine Lesart von Newtons Behauptung vor, nach der der unendliche Raum „Gottes sensorium“ (S. 59) ist.

¹⁴³ Wolfhart Pannenberg, *Systematische Theologie. Band 1*, Göttingen 1988, S. 447.

¹⁴⁴ Ebd., S. 447.

¹⁴⁵ Ebd., S. 447.

¹⁴⁶ Ebd., S. 449.

¹⁴⁷ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 372 f.; vgl. dazu auch Wolfhart Pannenberg, *Systematische Theologie. Band 2*, Göttingen 1991, S. 109 f.

zugleich durch Gottes Gegenwart bestimmt und besteht neben ihm, wie Pannenberg am Beispiel der Vorstellung des Himmels als Ort Gottes verdeutlicht. Zwar stelle dieser ein räumliches Bild dar, das gerade die Differenz zwischen Gott und der irdischen Schöpfung ausdrücke, allerdings könne diese durch Gottes Allmacht und Allgegenwärtigkeit überwunden werden. Ebendiese Allmacht gibt den Menschen „Raum [...] neben sich“¹⁴⁹ und realisiert „ihr selbstständiges Dasein an je ihrem Ort im Raume“¹⁵⁰.

Mit Hilfe der Trinitätslehre kann Pannenberg schließlich gleichzeitig Gottes Immanenz und seine Transzendenz, also seine räumliche Verbundenheit mit der Schöpfung und seine räumliche Unterschiedenheit von ihr denken. Im zweiten Band seiner Systematischen Theologie macht er das komplexe Verhältnis von räumlicher Vorstellung, Immanenz und Transzendenz schließlich explizit.

„Die Vorstellung der Transzendenz Gottes ist nicht ohne räumliche Anschauung vollziehbar [...]. Umgekehrt impliziert der Inkarnationsgedanke mit dem Eingehen Gottes in die von ihm verschiedene Sphäre geschöpflichen Daseins eine räumliche Differenz.“¹⁵¹

Räumliche Vorstellungen bieten für Pannenberg also sowohl eine Möglichkeit, die Beziehung Gottes zur Welt, zu seinen Geschöpfen zu denken, als auch die Unterscheidung beider und außerdem die Option, die Beziehungen der Menschen untereinander zu verstehen.¹⁵² Auch wenn Pannenbergs Raumverständnis bis hierher keinesfalls abschließend entfaltet wurde, sind doch so zentrale Linien gezogen worden, dass Zweifaches deutlich ist: erstens in welcher Weise die christliche Deutung der Welt als Schöpfung Gottes sich immer schon durch einen eigenen Raumbezug auszeichnet und zweitens räumliche Bezüge tatsächlich eine Übersetzungsmöglichkeit für Aspekte der christlichen Tradition bieten können. Pannenberg selbst nutzt die Raumdeutungen von Isaac Newton, die er mit den Deutungsvorschlägen von Samuel Clarke korreliert, um gestützt auf eine Verschränkung mit Darstellungen zur Trinität und zur Allmacht des Absoluten, Gedanken zur Allgegenwart Gottes zu entfalten. Ihm dient ein

¹⁴⁸ Pannenberg, Systematische Theologie. Band 1, S. 446.

¹⁴⁹ Ebd., S. 446; vgl. dazu auch Pannenberg, Systematische Theologie. Band 2, S. 105 ff., besonders S. 107.

¹⁵⁰ Pannenberg, Systematische Theologie. Band 1, S. 446.

¹⁵¹ Ebd., S. 105.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 107 f. und 108 f. Hier bestimmt Pannenberg die Beziehungen der Menschen untereinander „als ein Inbegriff von Relationen zwischen Teilräumen“ (S. 108). Er nutzt also nicht mehr Newtons Lesart des Raumes als absoluten Raum, sondern macht nun von relationalen Vorstellungen des Raumes Gebrauch.

hermeneutischer Zugriff auf den Raum dazu, die Transzendenz Gottes sprachlich zu entfalten. So kann dieses für die theologische Näherbestimmung des Verhältnisses von Raum, Gott und Mensch von Pannenberg verwendete methodische Vorgehen ebenfalls als ein anschaulicher Beleg für das Potential einer kategorialen Perspektive auf den Raum gesehen werden.

1.2.1.2 Biblisch-theologische Bezugnahmen auf den Raum in hermeneutischer Perspektive

Die systematischen Ausführungen von Elisabeth Jooß zeigen bereits, dass sich auch die Exegese durch eine „lange Tradition biblisch-narrativer Topologie“¹⁵³ auszeichnet, und der Systematiker Matthias D. Wüthrich qualifiziert zusätzlich die „Bibelwissenschaften, v. a. im Alten Testament“¹⁵⁴, als ein weiteres Feld, das darauf befragt werden kann, wie und ob hier bereits in hermeneutischer Perspektive zum Raum gearbeitet wird.

Dies ist eine Frage, die im Verweis auf die Dissertation von Michaela Geiger in ihrer Berechtigung untermauert und zugleich auch teilweise beantwortet werden kann. Grundsätzlich konstatiert Geiger, dass es in der alttestamentlichen Forschung „zahllose Untersuchungen über die literarische Präsentation biblischer Orte und ihre historisch greifbare Materialität“¹⁵⁵ gibt, problematisiert jedoch zugleich, dass diese Überlegungen eher selten „in den Horizont einer Theorie des Raumes“¹⁵⁶ gestellt werden. Als positive Ausnahme verweist sie auf die Habilitationsschrift von Ulrike Bail, die daher einen Startpunkt für die raumhermeneutische Spurensuche bilden kann.

Bail nutzt Henri Lefebvres Konzept von „representations of space/conceptions of space“¹⁵⁷ und Edward Sojas Bestimmung des „Secondspace“¹⁵⁸ als Analyserahmen für

¹⁵³ Wüthrich, Raum Gottes, S. 96.

¹⁵⁴ Ebd., S. 97; vgl. dazu auch ebd., S. 96 f. und 117 ff. Würthrich zeigt die Theologie insgesamt als Disziplin mit einer umfassenden Tradition spatiologischer Reflexion (S. 96) und distanziert sich von der bei Elisabeth Jooß vertretenen Position, dass sich die Theologie dem Raum besonders unter den Aspekten Schöpfung, leib-räumliche Raumaneignung und der konkreten topologischen Existenz zugewendet hat. Vielmehr hält er diese Einschätzung für „eine erhebliche Restriktion in der Wahrnehmung des traditionellen theologischen Raumdiskurses“ (S. 118).

¹⁵⁵ Michaela Geiger, *Gottesräume*. Die literarische und theologische Konzeption von Raum im Deuteronomium (Beiträge zur Wissenschaft vom Alten und Neuen Testament 183), Stuttgart 2010, S. 32; vgl. dazu u. a. Othmar Keel, *Orte und Landschaften der Bibel*. Die Geschichte Jerusalems und die Entstehung des Monotheismus, Göttingen 2007.

¹⁵⁶ Geiger, *Gottesräume*, S. 32.

¹⁵⁷ Ulrike Bail, „*Die verzogene Sehnsucht hinkt an ihrem Ort*“. Literarische Überlebensstrategien nach der Zerstörung Jerusalems im Alten Testament, Gütersloh 2004, S. 13.; vgl. dazu Henri Lefebvre, „*Die*

die Besprechung von Auszügen aus den Klagelieder Jeremias und den ersten drei Kapiteln des Michabuches. Lefebvres Vorstellung, dass Räume „komplexe Symbolisierungen aufweisen“¹⁵⁹ und „mit der verborgenen, unterirdischen Seite des sozialen Lebens“¹⁶⁰ verbunden sind, nimmt Bail zum Anlass für die These, dass „die mit einem Ort, einem Raum, einem Gebäude oder einer Landschaft verbundenen Bedeutungen [...] durch gehörte und überlieferte Geschichten, Erinnerungen, religiöse und gesellschaftliche Sinnstiftung“¹⁶¹ erzeugt werden. Im Michabuch (Mi 3,11–12)¹⁶² beobachtet sie dann ebensolche raumschaffenden narrativen Sinnstiftungsprozesse und macht raumorientiert einsichtig, dass das prophetisch sozialkritische Buch einen Beleg dafür darstellt, wie sich das Volk Israel nach der Zerstörung des Tempels über die Narration vermittelte eine utopische, aber auf Jhwh ausgerichtete Mitte räumlich neu generieren konnte. Die exegetische Analyse Ulrike Bails nutzt also eine Lesart des Raumes als „representation of space“¹⁶³ hermeneutisch, um alttestamentliche Narrationen als erzählten Raum, als Narrationsraum,¹⁶⁴ zu verstehen.

Mit ihrer alttestamentlichen Replik auf die systematische Reflexion von Elisabeth Jooß, die Stefan Beyerle als „wegweisend“¹⁶⁵ würdigt, akzentuiert Geiger anders, wenn auch ebenfalls raumhermeneutisch. Von der Raumsoziologie Martina Löws inspiriert, nutzt sie die sozial-relationale Lesart des Raumes für die Exegese des Deuteronomiums (Dtn). Ihre Kernthese kann in der Überzeugung gesehen werden, dass

Produktion des Raums [1774]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagenexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 330–341, S. 333 f. und Soja, Vom „Zeitgeist“ und „Raumgeist“, S. 251 f.

¹⁵⁸ Bail, „Die verzogene Sehnsucht hinkt an ihrem Ort“, S. 13.

¹⁵⁹ Lefebvre, Die Produktion des Raums [1774], S. 333.

¹⁶⁰ Ebd., S. 333.

¹⁶¹ Bail, „Die verzogene Sehnsucht hinkt an ihrem Ort“, S. 13.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 26 ff.

¹⁶³ Lefebvre, Die Produktion des Raums [1774], S. 333.

¹⁶⁴ Vgl. Geiger, Gottesräume, S. 32 ff.; vgl. dazu auch Christl M. Maier, *Daughter Zion, mother Zion*.

Gender, space, and the sacred in ancient Israel, Minneapolis 2008; Geiger vertritt ausgehend von den im Umfeld der AAR-, SBL- und EABS-Konferenzen entstandenen Aufsatzsammlungen die Ansicht, dass im Forschungsumfeld des Alten Testaments insbesondere auf die raumbezogenen Deutungsangebote von Henry Lefebvre und Edward Soja für die Erschließung biblischer Texte zurückgegriffen wird; vgl. dazu Mary R. Huie-Jolly, „Formation of Self in Construction of Space. Lefebvre in Winnicott’s Embrace“, in: Jon L. Berquist/Claudia V. Camp (Hgg.), *Constructions of space I. Theory, geography, and narrative*, New York 2007, 51–67, S. 53 ff., Jon L. Berquist, „Constructing the City of David. Critical Spatiality and Jerusalem as Capital“, in: Jon L. Berquist/Claudia V. Camp (Hgg.), *Constructions of space II. The biblical city and other imagined spaces*, New York 2008, 40–52, S. 43 ff. und Christopher Meredith, „Taking issue with Thirdspace: Reading Soja, Lefebvre and the Bibel“, in: Jorunn Økland/J. Cornelis de Vos /Karen Wenell/Claudia V. Camp (Hgg.), *Constructions of space III*, London/New York 2016, 75–103, S. 76 ff.

¹⁶⁵ Beyerle, Wahrgenommener und erzählter Raum im Alten Testament, S. 60.

„alle“¹⁶⁶ in den Texten des Deuteronomiums thematisierten Räume als „Gottesräume“¹⁶⁷ begriffen werden können, die „durch die Beziehung zwischen Jhwh und Israel charakterisiert“¹⁶⁸ und jeweils handelnd hervorgebracht sind.

Sie veranschaulicht die Möglichkeit dieser Perspektive in der Darstellung verschiedener Raumkonzepte ebenso wie in ihren exegetischen Reflexionen zu zentralen Textpassagen. Beispielsweise deutet sie die Mitte (מִתְהָרֵךְ)¹⁶⁹ als räumliches Phänomen, das von der Vorstellung der Gegenwart Jhwls in der Mitte seines Volkes grundiert ist und dessen Konstitution an die handelnde Beteiligung der Gemeinschaft der Gläubigen gebunden ist. Handlungsanweisungen im biblischen Text wie die Aufforderung zur Integration von Fremden, Witwen und Waisen (Dtn 16,11) oder auch Sklaven (Dtn 23,17) werden damit symbolisch auch als Verpflichtung zur Beteiligung der Gläubigen an der Synthese eines Raumes der Israeliten als „Volk von Brüdern“¹⁷⁰ verstehbar.

Vergleichbares zeigt sich in ihren Überlegungen zum Raumkonzept Weg¹⁷¹. So bestimmt sie die theologische Bedeutung des Weges als Verbindungselement, das die „Vergangenheit mit Handlungsdimensionen für die Gegenwart“¹⁷² und die Zukunft zusammenführt¹⁷³ und damit symbolisch eine verräumlichte Erinnerung „an den ganzen Weg, den Israel gegangen ist“¹⁷⁴, darstellt. Hier macht also die Annäherung an eine material-räumliche Formation über ein Verständnis des Raumes als ein in Handlungen erzeugtes relationales Phänomen die Erschließungen des „Dtn im Ganzen als Wegtheologie“¹⁷⁵ möglich. Der Weg wird zu einem in der Erzählung entfalteten Lernweg, der als eine konstruktive Vorlage für das aktuelle Fragen nach einem möglichen Verhältnis von Gott, Mensch und Raum sichtbar werden kann.

Darüber hinaus kann Geiger durch die Anwendung der raumtheoretischen Überlegungen von Martina Löw für die exegetische Auseinandersetzung mit der

¹⁶⁶ Geiger, Gottesräume, S. 292, 344.

¹⁶⁷ Ebd., S. 292, 344.

¹⁶⁸ Ebd., S. 344.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 185 f.

¹⁷⁰ Lothar Perlitt, „Ein einzig Volk von Brüdern“. Zur deuteronomischen Herkunft der biblischen Bezeichnung ‚Bruder‘, in: ders. (Hg.), *Deuteronomium-Studien*, Tübingen 1994, 50–73, S. 72.

¹⁷¹ Vgl. Peter Biehl, *Symbole geben zu lernen*. Einführung in die Symbolidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (Wege des Lernens 6), Neukirchen 1989, S. 109 ff. Biehl schlägt mit Joh 14,6 und Mk 14,43 oder Lk 24,13–35 primär neutestamentliche Erschließungsmöglichkeiten für das Symbol Weg vor, verzichtet dabei aber weitgehend auf eine raumhermeneutische Rückbindung.

¹⁷² Geiger, Gottesräume, S. 228.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 316 ff.

¹⁷⁴ Ebd., S. 228.

¹⁷⁵ Ebd., S. 315.

sogenannten „Zentralisationsformel“¹⁷⁶ Reflexionserweiterungen zur Konzeptualisierung des einen Ortes als Raum der Gottespräsenz vorschlagen.

Dtn 12,5

כִּי אֵם־אָלֹהַמְּקוּם אֲשֶׁר־יַבְּחֶר יְהוָה אֱלֹהֵיכֶם מִכָּל־שָׁבָטִים לְשֻׁם אֶת־שְׁמָךְ
לְשִׁכְנָנוּ תָּרַשׁו וּבָאתְשָׁמָה:

Nur die Stätte sollt ihr aufsuchen, die der Herr, euer Gott, aus all euren Stämmen erwählen wird als seine Wohnung, um seinen Namen dorthin zu legen.

Sie deutet die in der Formel angekündigte Entscheidung Jhwls für den einen Ort als Spacing¹⁷⁷, als Platzierungshandeln, das für die Entstehung eines Gottesraumes ebenso konstitutiv ist wie für die aktiven Verknüpfungen von Erinnerungen und Vorstellungen durch das Volk Israel selbst. Die Verbindung des Aktes der Erwählung des einen Ortes durch Gott mit den vom Volk Israel vollzogenen Syntheseleistungen, ausgedrückt im Kommen (בָּוָא), Bringend (בָּוָא Hif.), Essen (אָכְלָה)¹⁷⁸ und Freuen (שָׂמֵחַ), erlaubt es Geiger, eine Lesart von Dtn 12,5 zu entfalten, die die Entstehung eines Raumes mit der Qualität der Gottespräsenz an differenten Orten denkbar werden lässt.¹⁷⁹ Ihre Deutung bestimmt den einen Ort in relationaler Weise als Wohnung Gottes näher und versteht ihn als Konstrukt, das aus der Verschränkung von Spacing und Synthese immer wieder neu entstehen kann. D. h., Geiger nutzt raumtheoretische Bezüge, um im Ausgang von der Textwelt des Alten Testaments ein Verständnis der Gottespräsenz zu entwickeln, das diese als von den Erinnerungen, Vorstellungen und Wahrnehmungen einer Menschengruppe abhängig konzeptualisiert, die sich selbst relational immer schon auf Gott verwiesen weiß. Grundiert und damit in Beliebigkeit begrenzt und in Unverfügbarkeit bewahrt¹⁸⁰ wird diese Konzeptualisierung Geiger zufolge

¹⁷⁶ Norbert Lohfink, *Studien zum Deuteronomium und zur deuteronomistischen Literatur 2* (Stuttgarter biblische Aufsatzbände Altes Testament 12), Stuttgart 1991, S. 151.

¹⁷⁷ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 158 ff.

¹⁷⁸ Vgl. Michaela Geiger, „Erinnerungen an das Schlaraffenland. Dtn 8 als Theologie des Essens“, in: dies. (Hg.), *Essen und Trinken in der Bibel. Ein literarisches Festmahl für Rainer Kessler zum 65. Geburtstag*, Gütersloh 2009, 15–32, S. 28 ff. Für den Handlungsvollzug des Essens im Dtn argumentiert Geiger, dass er genuin mit dem Segen Gottes verbunden gedacht werden kann, so dass Jhwh als der „eigentliche Urheber der Ernährung Israels“ (S. 29) begriffen werden kann.

¹⁷⁹ Vgl. Michaela Geiger, „Gott Präsenz einräumen (Dtn 12). Die Raumsoziologie Martina Löws als Schüssel für die Raumtheologie des Buches Deuteronomium“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 105–122., S. 111 f.; vgl. dazu auch Geiger, Gottesräume, S. 345 f.

¹⁸⁰ Vgl. Geiger, Gott Präsenz einräumen (Dtn 12). Die Raumsoziologie Martina Löws als Schüssel für die Raumtheologie des Buches Deuteronomium, S. 119 f.

textpragmatisch durch die Erinnerung an die Ereignisse am Horeb¹⁸¹. So beobachtet sie, dass insbesondere in der Erzählpassage Dtn 4,10–14 die Präsenz Gottes als dauerhaft, also ohne Anfang und Ende, und als bis in den Himmel hinein ausgedehnt dargestellt ist, während das Kommen und Vor-dem-Berg-Stehen der Israeliten erzählerisch eher als kurzzeitig bzw. vorübergehend entfaltet wird.

Dtn 4,11

וְתַקְרִבָּו וְפָעַלְדוּ פֶתַח קָהָר וְהַהֵר בְּעֵר בְּאֹשׁ עַד־לֵב הַשָּׁמַיִם חַשְׁךׁ עָנוֹ וְעַרְפָּלָל:

Da kamt ihr und standet unten am Berg. Der Berg aber brannte lichterloh bis in den Himmel hinein bei Finsternis, Wolken und Dunkel.

Gerade die topologische und zeitliche Fixierung der Gottespräsenz am Horeb, in ihrem Kontrast zur veränderlichen Dynamik im Volk Israel, erhebt sie zum Erfahrungsgrund, um dessen kontinuierliche Synthetisierung sich Israel, als Volk Gottes, handelnd zu bemühen hat. Die nach der Einführung der „Zentralisationsformel“¹⁸² in Dtn 12,5 vorfindlichen gesetzlichen Passagen, die Aufforderungen zu Opferfeiern und Jahresfesten (Dtn 12,6) ebenso wie die Gebote zum Essen und Sich-Freuen vor Gott (Dtn 12,7) oder das an späterer Stelle eingeforderte Verlesen, Lehren und Lernen „dieser Weisung“ (**תּוֹרָה**) (Dtn 31,11) deutet Geiger schließlich als Anweisung zur handelnd verräumlichten Synthese von Erinnerungen und Vorstellungen an die als dauerhaft erlebte Gottespräsenz am Horeb. Durch ihr Handeln sollen die Israeliten kontinuierlich zur Synthese des Erinnerungsraumes beitragen und den Gottesraum mitgestalten.¹⁸³ Geigers hermeneutisch in räumlicher Perspektive entfalteten Deutungen zeigen die Gottespräsenz also in solcher Weise als handelnd erzeugtes Phänomen, dass sie mit Crüsemann davon sprechen kann, dass der Text des Dtn ein „portatives Vaterland“¹⁸⁴ entstehen lässt, das durch die Anweisung zu Opfer- oder Festhandlungen und zur Schrifttradierung als raumgestaltendes Handeln nicht nur für die Zeit im Exil „eine Verbindung zur Gottespräsenz am Horeb“¹⁸⁵ sichert, sondern auch für die aktuelle Zeit ein Deutungsmuster anbietet, nach dem „die Bewahrung der Gebote Jhwhs [...] an

¹⁸¹ Vgl. Geiger, Gottesräume, S. 295 ff.

¹⁸² Lohfink, Studien zum Deuteronomium und zur deuteronomistischen Literatur 2, S. 151.

¹⁸³ Vgl. Geiger, Gottesräume, S. 346 f.

¹⁸⁴ Frank Crüsemann, „Das ‚portative Vaterland‘“, in: ders. (Hg.), *Kanon und Sozialgeschichte*. Beiträge zum Alten Testament, Gütersloh 2003, 227–242, S. 227; vgl. dazu Geiger, Gott Präsenz einräumen (Dtn 12). Die Raumsoziologie Martina Löws als Schüssel für die Raumtheologie des Buches Deuteronomium, S. 119.

¹⁸⁵ Ebd., S. 115.

allen Orten“¹⁸⁶ ein Beziehungsverhältnis zwischen Mensch und Gott als räumliches entstehen lassen kann.¹⁸⁷

Indem Geiger mit ihrem Fokus auf eine sozial-relationale Raumauflistung den einen Ort, an dem die Gottespräsenz räumlich realisiert sein kann, als Beziehungsgeschehen transparent macht und damit das Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen für die Lektüre von Dtn 12 nutzt, unterbreitet sie ein Angebot, das Einwohnen Gottes auf Erden zu denken.

Sie entwirft ein Bearbeitungsangebot für ein Motiv, das in den sogenannten „Heiligtumtexten“¹⁸⁸ in Ex 25–40 vorfindlich ist. Auch diese priesterschriftlichen Passagen des Pentateuch nehmen erzählerisch für sich in Anspruch, einen Möglichkeitsraum für die Begegnung von Gott und Mensch zu entfalten. In der Zeit der Zerstörung Jerusalems¹⁸⁹ entstanden, kann dieser Textcorpus ebenfalls als Programm gelesen werden, „Jhwh (wieder) eine Wohnstatt inmitten seines Volkes zu geben“¹⁹⁰. Allerdings wird hier die Antwort auf die Frage nach der Gottespräsenz auf Erden als bauliche Beschreibung des „Zeltes der Begegnung“ (תְּמִזְבֵּחַ מִזְבֵּחַ) (Ex 33,7) entworfen. Auch diese auf den ersten Blick vornehmlich material-architektonischen Darstellungen können durch eine zusätzliche Deutungsdimension erweitert werden, wenn eine Vermittlung zu hermeneutischen Perspektiven auf den Raum gelingt. Zunächst lassen die hochwertigen Baustoffe und eine, nur dem Mose bekannte, festgelegte Reihenfolge ihrer Anordnung das Zelt als transportablen Tempel¹⁹¹ erscheinen, das mobil und ohne Anspruch auf Ewigkeit¹⁹² konzipiert ist. Julius Wellhausen bietet denn auch eine Deutung der Beschreibung des Heiligtums als „Kopie des jerusalemischen Tempels“¹⁹³

¹⁸⁶ Ebd., S. 115.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 105 f. Geiger argumentiert, dass „Luthers handlungsorientiertes Verständnis des Gottesdienstraumes [...] einen biblischen Vorläufer im Buch Deuteronomium“ (S. 105) findet.

¹⁸⁸ Dominik Markl, „Zur literarischen und theologischen Funktion der Heiligtumtexte im Buch Exodus“, in: Matthias Hopf/Wolfgang Oswald/Stefan Seiler (Hgg.), *Heiliger Raum. Exegese und Rezeption der Heiligtumtexte in Ex 24–40*, Stuttgart 2016, 57–87, S. 57.

¹⁸⁹ Vgl. Jan Christian Gertz/Angelika Berlejung, *Grundinformation Altes Testament. Eine Einführung in Literatur, Religion und Geschichte des Alten Testaments* (UTB 2745), 3. Aufl., Göttingen 2009, S. 236–247.

¹⁹⁰ Helmut Utzschneider, „Himmlischer Raum auf Erden. Die ‚Stiftshütte‘ (Ex 25–40) als theologische Metapher“, in: Matthias Hopf/Wolfgang Oswald/Stefan Seiler (Hgg.), *Heiliger Raum. Exegese und Rezeption der Heiligtumtexte in Ex 24–40*, Stuttgart 2016, 19–56, S. 22.

¹⁹¹ Vgl. Hubert Kress, „Raumkonzepte zur religiösen und sozialen Funktion eines Heiligtums. Architektur und Exegese im Gespräch“, in: Matthias Hopf/Wolfgang Oswald/Stefan Seiler (Hgg.), *Heiliger Raum. Exegese und Rezeption der Heiligtumtexte in Ex 24–40*, Stuttgart 2016, 177–186, S. 178 f.

¹⁹² Vgl. Utzschneider, Himmlischer Raum auf Erden, S. 23 f.

¹⁹³ Julius Wellhausen, *Prolegomena zur Geschichte Israels* [1927], 6. Aufl., Berlin/New York 2001, S. 36.

an, und Volkmar Fitz spricht von einer „Vergegenwärtigung der Kultstätte im Wort“¹⁹⁴. Da beide Exegeten allerdings auf eine raumtheoretische Rückbindung ihrer Lesarten verzichten, ergeben sich kaum räumlich relationale Verschränkungen, die das Selbst-, Welt- und Gottesverhältnis tiefergehend erhellen. Deutlich aufschlussreicher ist hingegen das Deutungsangebot von Helmut Utzschneider, der „die Stiftshütte als theologische Metapher“¹⁹⁵ erschließt und festhält, dass es „ohne die Gemeinde der Israeliten als Stifter und Erbauer [...] keine Gotteswohnung“¹⁹⁶ geben könne. In seiner hier über die Metapher eingeführten Deutung wird das Handeln der Israeliten mit der in den Texten vorfindlichen Darstellung der baulichen Merkmale verbunden, und die Verschränkung beider wird als raumstiftend sichtbar. In einer sozial-relationalen Weiterführung dieser Lesart können dann die Baumaterialien der Stiftshütte als symbolische Güter¹⁹⁷ verstanden werden, die u. a. in ihrer Hochwertigkeit auch Ausdruck der Tiefe der Beziehung des Volkes Israels zu Gott sein können. Mit Bernd Janowski gesprochen nutzt diese Deutungsspur, dass Raum zugleich als konkrete¹⁹⁸ und als „erfahrungsbezogene ,Räumlichkeit[en]“¹⁹⁹ gedacht werden kann und außerdem stets eine symbolische Dimension aufweist. Gerade die Dimension der erfahrungsbezogenen Räumlichkeit, die stets Räume umfasst, die sich der Mensch handelnd erschließt, lässt dabei jeweils eine Möglichkeit für Überschritte ins Symbolische offen²⁰⁰. Eben an dieser symbolischen Dimension scheint Utzschneider interessiert. So definiert er Raum zunächst als ein Phänomen, das „keine nur physikalische bzw. architektonische Kategorie [ist], sondern [...] ebenso soziale und symbolische, d. h. religiös-theologische Dimensionen“²⁰¹ hat, und wendet diese Lesart schließlich hermeneutisch auf die „Heiligtumstexte“²⁰² an. Das Ergebnis ist eine Conclusio, die in der Stiftshütte das Verhältnis von Gott und Mensch räumlich

¹⁹⁴ Volkmar Fritz, *Tempel und Zelt. Studien zum Tempelbau in Israel u. zu d. Zeltheiligtum d. Priesterschrift* (Wissenschaftliche Monographien zum Alten und Neuen Testament Bd. 47), 1. Aufl., Neukirchen-Vluyn 1977, S. 153.

¹⁹⁵ Utzschneider, *Himmlicher Raum auf Erden*, S. 34.

¹⁹⁶ Ebd., S. 34.

¹⁹⁷ Löw, *Raumsoziologie*, S. 198 ff.

¹⁹⁸ Vgl. Bernd Janowski, „Du hast meine Füße auf weiten Raum gestellt‘ (Ps 31,9). Gott, Mensch und Raum im Alten Testament“, in: ders. (Hg.), *Die Welt als Schöpfung*, Neukirchen-Vluyn 2008, 3–38, S. 3 f.

¹⁹⁹ Ebd., S. 3.

²⁰⁰ Ebd., S. 4 ff.

²⁰¹ Utzschneider, *Himmlicher Raum auf Erden*, S. 23.

²⁰² Markl, *Zur literarischen und theologischen Funktion der Heiligtumstexte im Buch Exodus*, S. 57.

symbolisiert sieht²⁰³ und schließlich das „Zelt der Begegnung“ (Ex 33,7) als ein Denkmodell versteht, das von der Einwohnung Gottes auf Erden berichten kann und dabei „keinen historisch fassbaren, örtlichen und zeitlichen Bezug“²⁰⁴ benötigt.

Der Verweis auf die Stiftshüttentexte unterstreicht das Beobachtete. Exegetische Bemühungen gewinnen bereits im Rückgriff auf vielfältige Lesarten des Raumes zusätzliche Erschließungsoptionen, die die alttestamentlichen Texte neu und anders verstehen lassen. Sozial-relationalen Lesarten des Raumes kommt dabei eine ähnlich hohe Bedeutung zu wie solchen, die sich vornehmlich auf die symbolische Dimension des Raumes fokussieren, und auch jenen, die eher von den Vollzügen der Raumerfahrung ausgehen. Gerade in der hermeneutischen Verschränkung vielfältiger Dimensionen liegt dabei offensichtlich ein wichtiges Potential.

1.2.2 Raum in hermeneutischer Perspektive in der Religionspädagogik:

Anschlussstellen und Desiderate

In der Spur von Jörg Lauster kann die Religionspädagogik als zentrale Ausdrucksform der christlich-religiösen Tradition beschrieben werden²⁰⁵, die ausgehend von Alltagserfahrungen Angebote religiöser Lebensdeutung entwickelt. Im Gespräch mit der Tradition käme ihr also die Aufgabe zu, individuelle Raumerfahrungen aufzunehmen, so dass ein hermeneutischer Umgang mit dem Raum, der zum zuvor in der Systematischen Theologie und der Exegese Beobachteten anschlussfähig ist, durchaus erwartbar wäre.

Diese Vermutung nimmt auf, dass beispielsweise der Religionspädagoge Bernhard Dressler Lausters Programm von „Religion als Lebensdeutung“²⁰⁶ bildungstheoretisch weiterführt, indem er es mit Kernfragen der Religionspädagogik verschränkt und argumentiert, dass religiöse Bildung, wie sie im Religionsunterricht angestrebt wird, die Kompetenz zu vermitteln hat, religiöse Lebensdeutung von naturwissenschaftlichen Lesarten der Welt zu unterscheiden und zu einem „Wechsel der Deutungsperspektiven“²⁰⁷ anzuregen. Im Ausgang von Dressler ist die

²⁰³ Vgl. Utzschneider, Himmlischer Raum auf Erden, S. 34 f.

²⁰⁴ Ebd., S. 23.

²⁰⁵ Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 109.

²⁰⁶ Ebd., Titel.

²⁰⁷ Bernhard Dressler, *Unterscheidungen: Religion und Bildung* (Theologische Literaturzeitung. Forum 18/19), Leipzig 2006, S. 136; vgl. dazu auch Jürgen Baumert, „Deutschland im internationalen Bildungsvergleich“, in: Nelson Killius (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt am Main 2002, 100–150, S. 106 ff.

Religionspädagogik damit für den Vollzug ihrer Reflexionsbemühungen auf die von Lauster entfalteten Grundprinzipien einer theologischen Hermeneutik verwiesen. Bernd Schröder bringt diesen Zusammenhang zum Ausdruck, indem er die Aufgabe der Religionspädagogik darin sieht, „das Wirklichkeitsverständnis ihrer eigenen Religion“²⁰⁸ zu entfalten, und Martina Kumlehn formuliert Vergleichbares, wenn sie religionspädagogische Bemühungen auf die Suche „nach gegenwartsadäquaten Reformulierungen der wesentlichen Einsichten des Christentums“²⁰⁹ verpflichtet. Einigkeit besteht also darin, dass der Religionspädagogik eine Mittlerrolle zukommt, in der sie aufgefordert ist, vielfältige hermeneutische Erschließungsangebote für Welt und Wirklichkeit zu unterbreiten, und für deren Vollzug sie Erkenntnisse der Systematik ebenso wie solche der Exegese aufnehmen und für die Realisierung einer Verschränkung mit gegenwärtigen Lebensdeutungen weiterführen kann.

Wird nun jedoch danach gefragt, wo die Religionspädagogik für diese Aufgaben bereits die Potentiale wahrnimmt, die mit einer hermeneutischen Perspektive auf den Raum verbundenen sein können, fällt die Antwort verhältnismäßig spärlich aus, was keinesfalls bedeutet, dass sie, wie auch die Praktische Theologie, nicht zum Raum arbeiten würde. Im Gegenteil. Der Raum ist im Rahmen der Kirchenraumpädagogik²¹⁰

²⁰⁸ Bernd Schröder, *Religionspädagogik* (Neue theologische Grundrisse 16), Tübingen 2012, S. 266.

²⁰⁹ Martina Kumlehn, „Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition: Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch-theologische Hermeneutik des Christentums“, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2013), 34–45, S. 35.

²¹⁰ Die Kirchenraumpädagogik prägt seit den 1980er Jahren die protestantisch-theologische Auseinandersetzung mit dem Raum. Ausgelöst von einem deutlich spürbaren Anstieg der Besucherzahlen in (City-)Kirchen (vgl. Thomas Erne, „Moderner Kirchenbau und die Individualisierung der Religion. Von den ‚Wirgestalten‘ zu ‚Hybridräumen der Transzendenz‘“, *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 51 (2016), 12–18, S. 17 ff.), gestärkt durch den Beschluss zur „Öffnung der Kirchen“ der Generalsynode der VELKD 1986 (vgl. Erika Grünewald, *Die Kunstgeschichte der Kirchenpädagogik. Ungelöste Spannungen (Kirche in der Stadt 15)*, Berlin 2010, S. 172 f.) und begünstigt durch die besondere Situation in der ehemaligen DDR (vgl. Hartmut Rupp, *Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen*, 2. Aufl., Stuttgart 2006, S. 12 f.) bzw. das Gefühl, einen Traditionsabbruch zu erleben (vgl. ebd., S. 10 ff.), findet der vor allem von museumspädagogischen Ansätzen inspirierte Diskurs, der auf „die architektonischen Ausdrucksformen des Christlichen“ (Thomas Klie, „Ecclesia quaerens paedagogiam. Wege zur Semantik heiliger Räume“, in: ders. (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 5–16, S. 5) fokussiert, seinen Höhepunkt in den 1990er Jahren. Die Position Martin Luthers, dass dem Raum unabhängig vom Gottesdienst keine weitere Bedeutung zukommt, bildet für alle unter diesem Schlagwort subsumierbaren Positionen dabei stets die Hintergrundfolie (vgl. dazu Wolf-Eckart Failing/Hans-Günter Heimbrock (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, S. 91 f.; vgl. dazu Christian Grethlein, „Kirchenpädagogik im Blickfeld der Praktischen Theologie“, in: Thomas Klie (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 17–33, S. 17). Bekanntlich argumentiert Luther in seiner Predigt zur Einweihung der Schlosskapelle zu Torgau, dass es nicht angeraten sei, Gebäude als spezifisch heilig aufzufassen. Vielmehr darf das Kirchengebäude

ein so zentrales Thema der Praktischen Theologie, dass die Systematikerin Elisabeth Jooß in dem von Stephan Günzel herausgegebenen Sammelband „Raumwissenschaften“²¹¹ die Theologie ausgehend von praktisch-theologischen Forschungsperspektiven als eine raumwissenschaftliche Disziplin entfaltet. Indem sie die „hohe Affektionskraft des Raumthemas“²¹² darin begründet sieht, dass „sich kirchliche Gebäude einer zunehmenden Attraktivität“²¹³ erfreuen, lenkt Jooß den Fokus auf die „Wiederentdeckung des Kirchenraums“²¹⁴, die noch immer als die profilierteste Auseinandersetzung mit dem Raum in der Praktischen Theologie und damit auch in der Religionspädagogik gelten kann.²¹⁵ Hier ist der Raum als material-räumliche Formation vor allem von seiner Erschließung her im Fokus. Folglich weist Jooß nicht ganz zu Unrecht darauf hin, dass dieser Zugang zum Raum durch seine tendenziell „einseitige Konzentration auf methodische Fragestellungen“²¹⁶ in der Gefahr steht, „theologisch-philosophische Grundannahmen über den Raum“²¹⁷ eher abzublenden. Sie argumentiert, dass in der Kirchenraumpädagogik eher selten eine explizite raumtheoretische Grundierung vorfindlich ist. Diese Beobachtung lässt verstehen, warum die Kirchenraumpädagogik zwar auf methodischer Ebene die Verknüpfung von (Material-)

nach Luther als indifferent gegenüber dem inneren Ort des Glaubens gelten, der durch das Wort der Predigt hervorgerufen wird (vgl. Martin Luther, *Weimarer Ausgabe. Schriften und Werke*. Band 49, Weimar 1913, S. 588 f.). Aktuelle Entwicklungen im kirchenraumpädagogischen Diskurs lassen sich in pointierter Verdichtung bei Klaus Raschzok nachlesen (vgl. Klaus Raschzok, „Ausgewählte Kirchenraumdiskurse 2005–2017“, *Verkündigung und Forschung* 62 (2017), 63–71, S. 63 ff.). Raschzok verweist u. a. auf die Untersuchung von Sieglinde Sparre, die ausgehend von einer historischen Rekonstruktion empirisch zur Pragmatik spätmoderner Kirchenkolumbarien arbeitet und u. a. im Verweis auf Jan Assmanns und Hans-Georg Soeffner vor allem die Gedächtnisfunktion von Kirchengebäuden in den Fokus rückt (vgl. Sieglinde Sparre, *Bestatten in Kirchen. Eine praktisch-theologische Interpretation gegenwärtiger Kirchenkolumbarien und Urnenkirchen (Praktische Theologie heute* 145), Stuttgart 2016, S. 271 ff.).

²¹¹ Elisabeth Jooß, „Theologie“, in: Stephan Günzel (Hg.), *Raumwissenschaften*, Frankfurt am Main 2009, 386–399, S. 386 ff.

²¹² Ebd., S. 387.

²¹³ Ebd., S. 387.

²¹⁴ Tessen v. Kameke, „Kirchenpädagogik – Eine Einführung. Das neue Interesse am Kirchenraum“, in: Christiane-Babara Julius/Tessen v. Kameke/Thomas Klie/Anita Schürmann-Menzel (Hgg.), *Der Religion Raum geben: Eine kirchenpädagogische Praxishilfe*, Rehburg-Loccum 1999, 5–17, S. 5.; vgl. dazu auch Holger Dörnemann, *Kirchenpädagogik*. Ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen – Methoden – Zielsetzungen, Berlin 2011, S. 78 f. Der katholische Theologe zeichnet die Kirchenraumpädagogik in die Religionspädagogik ein und verschränkt ihre vielfältigen praktischen Entwürfe mit religionsdidaktischen Prinzipien, so dass eine eingängige Matrix entsteht, die Grundannahmen und Methoden der Kirchenraumpädagogik zusammenführt. Vgl. dazu Raschzok, Ausgewählte Kirchenraumdiskurse 2005–2017, S. 68 f.

²¹⁵ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 97 ff.

²¹⁶ Jooß, Theologie, S. 394.

Raum und Erkenntniszusammenhängen²¹⁸ realisiert, aber dennoch eher weniger Anstöße zu einer „Entdeckung der hermeneutischen Erschließungskraft von raumtheoretischen Überlegungen für das Entwerfen und Verstehen von Bildungskonzepten“²¹⁹ bietet.

Jüngst unterstreicht Bernd Schröder diesen Befund mit der Feststellung, dass sich der Raum „als sperrige Komponente religionspädagogischer Reflexion [erweist], die immer wieder aufkommt, derzeit wohl in besonderer Dichte auf Beachtung drängt, aber bislang alles in allem ohne festen Ort im Theoriegebäude der Religionspädagogik blieb“²²⁰. So steht bis heute zum einen eine religionspädagogische Aufnahme raumtheoretischer Überlegungen zugunsten von Reflexionen zur Theorie und Praxis religiöser Bildung aus und zum anderen eine Einschreibung dieser Reflexion in die unterschiedlichen Konzeptionsmodelle der Religionspädagogik²²¹.

Diesen Desideraten stehen zahlreiche implizit stets mitgeführte raumtheoretische Spuren im Rahmen der Kirchenraumpädagogik gegenüber, die einen interessanten Ausgangspunkt für entsprechende Bemühungen darstellen. So unterscheidet der Theologe und Kunsthistoriker Klaus Raschzok in seinem Aufsatz zum Wechselverhältnis von Gottesdienst und Kirchengebäude „religionsphänomenologische, soziologische, semiotische und rezeptionsästhetische“²²² Theoriemodelle, die er als erfahrungs- und erlebnisorientierte Erschließungsentwürfe für die Bestimmung der Funktion und der Bedeutung von Kirchengebäuden begreift. Raschzok markiert damit die zentralen raumtheoretischen Bezüge, die die kirchenraumpädagogischen Reflexionen zum Raum grundieren. Ersteren verbindet er mit dem Begründer der Neuen Phänomenologie, Hermann Schmitz, dessen Verständnis

²¹⁷ Ebd., S. 394.

²¹⁸ Vgl. Martina Kumlein, „Füße auf weitem Raum‘: Evangelische Schulen als rhizoatische und heterotopische Bildungsräume“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 165–179, S. 166.

²¹⁹ Ebd., S. 166.; Der bei Kumlein benannten Verbindung von Materialraum und Erkenntniszusammenhang geht aktuell Sendler-Koschl in ihrer Dissertation genauer nach, indem sie in semiotischer Perspektive das Potential von Kirchenräumen für bibeldidaktisches Arbeiten im Religionsunterricht erkundet (vgl. Birgit Sendler-Koschel, „In Kommunikation mit Wort und Raum. Theologische, semiotisch-religionspädagogische und kirchliche Perspektiven der Kirchenraumpädagogik“, *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 52 (2017), 45–51, S. 50 f.).

²²⁰ Schröder, „Lernorte“ – Raum in religionspädagogischer Reflexion, S. 30.

²²¹ Vgl. Joachim Kunstmann, *Religionspädagogik. Eine Einführung*, 2. Aufl., Tübingen/Basel 2010, S. 50 ff.

von Gefühlen als ortslos ergossene Atmosphären²²³ vor allem der Praktische Theologe Manfred Josuttis aufnimmt, um Kirchengebäude als heilige Räume zu entfalten, die der heiligen Macht gehören.²²⁴ Josuttis sieht den Kirchenraum in seiner „phänomenologisch orientierten Pastoraltheologie“²²⁵ durch residierende Göttliche Atmosphären bestimmt²²⁶ und greift damit für die Entfaltung seines Verständnisses des Kirchengebäudes vornehmlich auf Hermann Schmitz' Überlegungen zurück.

Anders akzentuiert, aber ebenfalls primär phänomenologisch orientiert verfahren auch Hans-Günther Heimbrock und Wolf-Eckart Failing, wenn sie den Raum als „präreflexiv im Vollzug aller leiblichen und geistigen Aktivitäten immer schon da“²²⁷ bestimmen. Auch wenn die Differenzen zur Neuen Phänomenologie und die detaillierten Bezüge auf Heimbroids und Failings Referenzfiguren an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können, ist doch zunächst deutlich, dass die im Resonanzraum phänomenologischer Theoriebildung praktisch-theologisch einflussreichen Lesarten des Raumes genau entfaltet und nachfolgend auf ihre Sinnstiftungspotentiale zu befragen sind.

Vergleichbares lässt sich für den bei Raschzok ebenfalls genannten semiotischen Zugriff beobachten, für dessen Entfaltung er auf die bei Rainer Volp vorfindliche Bestimmung von Kirchenräumen als elementarste Texte rekuriert. Eine hermeneutische Fokussierung dieses Theoriemodells macht ersichtlich, dass Volp zur Deutung von Kirchenräumen im Verweis auf die Zeichentheorie Umberto Ecos „die Metaphorik von Texten“²²⁸ vorschlägt und sich damit im Resonanzraum semiotischer Theoriebildung bewegt. Ähnlich verfährt auch Hartmut Rupp, wenn er formuliert, dass Kirchenräume als offene Texte aufzufassen seien, da „der Text des Kirchenraumes

²²² Klaus Raschzok, „Kirchenbau und Kirchenraum“, in: Hans-Christoph Schmidt-Lauber/Michael Meyer-Blanck/Karl-Heinrich Bieritz (Hgg.), *Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche*, Göttingen 2003, 391–412, S. 395.

²²³ Vgl. Hermann Schmitz, *System der Philosophie. Band III/4. Das Göttliche und der Raum*, Bonn 2005, S. 279 ff.

²²⁴ Vgl. Manfred Josuttis, „Vom Umgang mit heiligen Räumen“, in: Albrecht Grözinger/Jürgen Lott (Hgg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*. Gert Otto zum 70. Geburtstag, Rheinbach 1997, 241–251, S. 36 ff.

²²⁵ Rupp, *Handbuch der Kirchenpädagogik*, S. 12.

²²⁶ Vgl. Manfred Josuttis, *Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage*, München 1991, S. 78 f.

²²⁷ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 98; vgl. dazu auch Raschzok, *Ausgewählte Kirchenraumdiskurse 2005–2017*, S. 65 f.

²²⁸ Rainer Volp, „Gastfreie Orte“, in: Roland Degen/Inge Hansen (Hgg.), *Lernort Kirchenraum: Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster/New York/München/Berlin 1998, 257–261, S. 260.

immer unterschiedliche Deutungsangebote“²²⁹ enthielte. In jüngerer Zeit nimmt insbesondere Clemens W. Bethge in seiner in Tübingen entstandenen Dissertationsschrift die Vorstellung auf, dass Kirchenräume wie Texte gelesen werden können. Er bringt die semiotische Idee, dass sich in Kirchengebäuden Spuren ihrer Nutzung zeigen²³⁰, in wirkungsästhetischer Perspektive mit Wolfgang Isers „Begriff des Repertoires“²³¹ ins Gespräch und kann so vor allem die Prozesse fokussieren, die sich bei Rezipienten in der Interaktion mit dem Kirchengebäude ereignen²³². Die Weise, wie Bethge rezeptionsästhetische und semiotische Zugänge vermittelt, unterstreicht damit noch einmal das Potential von detaillierteren Erkundungen im Resonanzraum semiotischer Theoriebildung und lässt zugleich ersichtlich werden, dass der bei Raschzok als viertes Modell aufgeführte Zugang nicht unbedingt als eigenständig betrachtet werden muss.

Für die Näherbestimmung einer soziologischen Lesart des Raumes verweist Raschzok auf die Position von Hans-Georg Soeffner, der Kirchengebäude als „kollektive Identitätssymbole einer Gesellschaft“²³³ versteht und sie zu einem wesentlichen Bestandteil unseres kulturellen Gedächtnisses²³⁴ erhebt. Der von Soeffner im Verweis auf Jan Assmann entfaltete Zusammenhang kann auch als Bemühung gelesen werden, die soziale Konstruiertheit des Raumes in den Blick zu nehmen, wie es praktisch-theologisch Tobias Woydack vollzieht²³⁵. Woydacks Referenztheorie ist allerdings die relationale Raumsoziologie von Martina Löw²³⁶, die anders als Soeffner ausdrücklich raumtheoretisch argumentiert, so dass sich hier ein weiterer Resonanzraum für die anzubahnenden hermeneutischen Erkundungen eröffnet.

²²⁹ Rupp, Handbuch der Kirchenpädagogik, S. 233.

²³⁰ Klaus Raschzok, „Spuren im Kirchenraum: Anstöße zur Raumwahrnehmung“, *Pastoraltheologie* (2000), 142–157, S. 142 f.; vgl. dazu auch Rainer Volp, *Liturgik: Die Kunst Gott zu feiern. Band 1. Einführung und Geschichte*, Gütersloh 1992, S. 346.

²³¹ Clemens W. Bethge, *Kirchenraum. Eine raumtheoretische Konzeptualisierung der Wirkungsästhetik* (Praktische Theologie heute 140), Stuttgart 2015, S. 131.

²³² Vgl. ebd., S. 317 ff.

²³³ Raschzok, Kirchenbau und Kirchenraum, S. 396.

²³⁴ Vgl. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, S. 19.

²³⁵ Vgl. Tobias Woydack, *Der räumliche Gott. Was sind Kirchengebäude theologisch?*, Schenefeld 2005, S. 35 ff.

²³⁶ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 455 ff. Wüthrich sieht in der Untersuchung von Woydack einen innovativen Versuch, den Raum des Kirchengebäudes einer theologischen Deutung zuzuführen, und würdigt seinen metatheoretischen Zugriff auf die sozial-relationale Raumtheorie von Martina Löw als vorbildlich, wenngleich er die systematisch-theologischen Übertragungsprozesse Woydacks eher kritisch beurteilt.

Diese Befunde aufnehmend, will die vorliegende Studie, inspiriert von den in der Systematischen Theologie und der Exegese vorfindlichen Akzentsetzungen, einen anfänglichen Beitrag dazu leisten, den kategorialen Umgang mit dem Raum in den religionspädagogischen Diskurs einzutragen.²³⁷ Dazu beschreitet sie zunächst in hermeneutischer Perspektive die Resonanzräume phänomenologischer, semiotischer und sozial-relationaler Theoriebildung und fragt jeweils nach den dort entfalteten Lesarten des Raumes und deren spezifischen Sinnstiftungspotentialen, wie sie sich aus den vielfältigen wirklichkeitserschließenden Akzentsetzungen der jeweiligen Raumdeutungen ergeben. So werden Facetten der hermeneutischen Kategorie Raum erarbeitet, die der Schlussteil auf ihre Reichweite für die Theorie und die Praxis religiöser Bildung befragt. Hier werden zunächst raumorientierte Neuakzentuierungen von bildungstheoretischen Überlegungen vorgenommen, bevor auf praktischer Ebene danach gefragt wird, was die hermeneutische Kategorie Raum für den religionspädagogischen Umgang mit Texten, aber auch für die Erschließung von Formen und Vollzügen der Religion im Rahmen religiöser Bildung leisten kann. Neben Veranschaulichungen, die in einem eher performativen, tendenziell informellen Bildungssetting gemeindepädagogischer Arbeit zu verorten sind, finden sich auch bibelhermeneutische Erprobungen, die die Möglichkeiten eines kategorialen Umgangs mit dem Raum für stärker formale Bildungsanstrengungen zu reflektieren helfen.

Insgesamt intendiert diese Studie, einen an Verstehensprozessen orientierten Zugriff auf Raum als produktive, bisher kaum ausgeschöpfte Erschließungsmöglichkeit für die Theorie und Praxis religiöser Bildungsprozesse zu etablieren, und leistet damit einen Beitrag dazu, „Raum als konstitutive Reflexionsdimension der Religionspädagogik“²³⁸ zu gewinnen.

²³⁷ Mit der genannten Zielsetzung verbindet sich zugleich auch der Verzicht darauf, die vollzogenen hermeneutischen Reflexionen zum Raum in umfassender Weise in die unterschiedlichen Konzeptionen der Religionspädagogik einzutragen. Leider können im Schlussteil lediglich punktuelle, von der Praxis her gedachte Andeutungen Platz finden, was die Aufgabe zur Entwicklung einer raumtheoretisch-sensiblen Religionspädagogik nicht weniger dringlich erscheinen lassen will, sondern lediglich der Begrenztheit dieses Projektes geschuldet ist.

²³⁸ Schröder, „Lernorte“ – Raum in religionspädagogischer Reflexion, S. 30.

B Erkundungen.

Die Sinnstiftungspotentiale vielfältiger Raumdeutungen

Als tastende Suchbewegungen aufgefasst können Erkundungen auch mit einem hermeneutischen Stöbern assoziiert werden, das intendiert, eine Annäherung an die spezifischen Dimensionen phänomenologischer, semiotischer und sozial-relationaler Lesarten zu ermöglichen, um so deren Sinnstiftungspotential genauer zu erfassen. Dazu wird die nachfolgende Suche zwischen praktisch-theologischen und religionspädagogischen Stimmen zum Raum und raumtheoretischen Grundlagentexten vollzogen und nach den spezifischen wirklichkeitserschließen Akzentsetzungen der drei genannten Perspektiven so gefragt, dass unter hermeneutischem Vorzeichen möglichst vielfältige Facetten der Kategorie Raum zum Vorschein kommen können.

I Deutungen des Raumes im Resonanzraum phänomenologischer Theoriebildung

Phänomenologie ist „eine besondere Form des Philosophierens, die zum Ziel hat, das Wesen der menschlichen Existenz und Erkenntnis aus der eigenen Erfahrung heraus zu beschreiben“²³⁹. Sie intendiert eine Annäherung an Phänomene mit dezidierter Unvoreingenommenheit und strebt als Erkenntnistheorie, die sich durch ein spezifisches Verhältnis zur Rationalität auszeichnet, danach, die Konstituenten des Menschseins zu erfassen, zu denen insbesondere die Räumlichkeit zählt²⁴⁰. Nach Deutungen des Raumes in ihrem theoretischen Resonanzraum zu fragen heißt also einerseits, sich unmittelbar in einen philosophischen Kernbereich phänomenologischen Denkens zu begeben und das Wagnis zu unternehmen, jeweils danach zu suchen,

²³⁹ Stephan Günzel, „Phänomenologie der Räumlichkeit. Einleitung“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 105–194, S. 105.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 105 f.

welche Aspekte die heterogenen, unter diesem Terminus versammelten Theorieentwürfe für ihre Annäherung an den Raum nutzen, wie sie also Raum durch seine Einstellung in einen phänomenologischen Sinnhorizont sichtbar machen, und andererseits sich in die Debatten einzufügen, die in der Theologie um die Korrelation von Phänomenologie und Religionspädagogik geführt werden. Letztere verbinden sich in jüngerer Zeit u. a. mit Klaus Kirchhoff²⁴¹ und Tobias Kaspari²⁴², denn beide haben sich darum verdient gemacht, benanntes Wechselverhältnis zu bedenken, und sich jeweils bemüht, „Klarheit in eine Diskussion zu bringen, die sich prinzipiell um Unklares dreht“²⁴³. So zeigt Kirchhoff, dass die Phänomenologie religionspädagogisch vielstimmig sowohl als Methode zur „Orientierung am sinnlich Gegebenen“²⁴⁴ als auch als Bestätigung für die eher ontologische Annahme von der Macht des Heiligen²⁴⁵ rezipiert wird, wobei er darauf verweist, dass nicht zuletzt die Uneinheitlichkeit der philosophischen Tradition plurale praktisch-theologische und religionspädagogische Akzentuierungen erlaubt.

Es ist sein an „Sondierungen einer phänomenologisch orientierten Religionspädagogik“²⁴⁶ ausgerichteter Umgang mit dieser Vielstimmigkeit, der für das nachfolgende Kapitel methodische Orientierung bietet. So nimmt Kirchhoff zunächst eine detaillierte Befragung philosophischer Texte vor, um davon ausgehend die vielfältigen Rezeptionen im eigenen Fach bedenken und schließlich das Potential phänomenologischer Überlegungen aufzeigen zu können. Im Hinblick darauf, dass im Rahmen dieses Kapitels vergleichbare Erkundung vorgenommen werden sollen, auch wenn die ausdrückliche Fokussierung auf den Raum bei Kirchhoff nicht zu finden ist, können im Anschluss an sein Vorgehen folgende drei Leitfragen zur Strukturierung des Kapitels formuliert werden: Welche Aspekte phänomenologischer Perspektiven auf den

²⁴¹ Klaus Kirchhoff, *Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik* (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 2), Berlin 2007.

²⁴² Tobias Kaspari, *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik* (Arbeiten zur praktischen Theologie 44), Leipzig 2010. Anders als Kirchhoff, dessen Ausführungen hier nachfolgend im Mittelpunkt stehen, erweckt Kaspari in seiner Arbeit den Eindruck, es könne eine starke leibhafte Erfahrung angenommen werden, die kaum Ambivalenzen oder Widersprüchlichkeiten aufweist und damit nahezu ontologische Qualität besäße. Ebd., bes. S. 418–448; vgl. dazu auch Dietrich Zilleßen, „Das besondere Buch. Dietrich Zilleßen bespricht: Tobias Kaspari, Das Eigene und Fremde“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (2012), 194–196, S. 195 f.

²⁴³ Kirchhoff, *Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik*, S. XIV.

²⁴⁴ Ebd., S. XIII.

²⁴⁵ Vgl. Manfred Josuttis, „Vom Umgang mit heiligen Räume“, in: Thomas Klie (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 43–48, S. 38 f.; vgl. dazu auch Kirchhoff, *Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik*, S. 135 ff.

²⁴⁶ Ebd., S. XVII.

Raum lassen sich im Rekurs auf philosophische Texte ausmachen und was zeichnet sie aus? In welcher Weise erfolgt die Rezeption phänomenologischer Theorieperspektiven für die Deutungen von Raum in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik? Welche Sinnstiftungspotentiale zeigen sich und lässt sich eventuell bereits Konkretes festhalten, das für eine Anwendung auf die Theorie und Praxis religiöser Bildung hilfreich sein kann?

1.1 Im Gespräch mit der Philosophie: Zentrale Aspekte phänomenologischer Deutungen des Raumes

Als Gesprächspartner für die nun anzubahnende erste Annäherung an die Besonderheiten eines phänomenologischen Zugangs zum Raum ist vorausgehend bereits die Philosophie angedeutet worden, womit zwei Voraussetzungen verbunden sind:

Erstens ist das Verhältnis von Philosophie und Theologie konstruktiv positiv auszurichten. Weder dürfen beide einander entgegengesetzt behauptet, noch miteinander identifiziert²⁴⁷ werden. So wird hier für eine bewusste Unterscheidung beider Disziplinen plädiert, die zugleich eine Öffnung gedanklicher Spielräume intendiert und eine gegenseitige Bereicherung erlaubt, mit der sich für die Theologie die Möglichkeit zur reflexiven Selbstvergewisserung in Bezugnahme auf die Partnerwissenschaft Philosophie verbindet. Dabei wird anerkannt, dass beide Disziplinen eigenen Prämissen folgen, auch wenn zugunsten der nachfolgenden Bemühungen eher vermittelnd betont wird, dass beide Fächer als Deutungsvollzüge begriffen werden können, die eine Deutung von Welt und Selbst (und Gott) ermöglichen und sich in dieser Funktion gegenseitig ergänzen.

Zweitens bleibt einzugehen, dass eine selektive Auswahl von Texten und Autoren erfolgt, die sich einerseits an historischen Aspekten und andererseits auch an Rezeptionsdynamiken in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik orientiert, aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Historisch gilt Edmund Husserl als

²⁴⁷ Vgl. Wolfhart Pannenberg, *Theologie und Philosophie: ihr Verhältnis im Lichte ihrer gemeinsamen Geschichte*, 1996, S. 20 f. Pannenberg nennt außerdem noch die Über- bzw. Unterordnung der einen Disziplin über/unter die andere als Option zur Bestimmung des Verhältnisses.

der Begründer der Phänomenologie als philosophische Methode,²⁴⁸ so dass sich ein Beginn mit seinen Positionen nicht nur aus chronologischen Gründen anbietet, sondern sich mit ihrer Darstellung auch die Möglichkeit verbindet, wichtige Grundzüge phänomenologischen Denkens voranstellen zu können. Die nachfolgend vollzogene Ergänzung dieser Position mit Lesarten von Martin Heidegger und Maurice Merleau-Ponty, aber auch von Hermann Schmitz und Gernot Böhme als Vertretern der Neuen Phänomenologie, illustriert schließlich nicht nur spätere Variationen des phänomenologischen Denkens, sondern begründet sich auch daraus, dass diese Autoren im Kontext der Fragen nach Raum und Räumlichkeit in der Praktischen Theologie ebenso häufig rezipiert werden, wie aktuelle Gegenwartsdiskurse zum Raum an sie anschließen.²⁴⁹

1.1.1 Edmund Husserl: Die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung des Raumes

Edmund Husserl bereitet mit seiner Suche nach einem unhintergehbaren „Fundament der Erkenntnisbegründung“²⁵⁰ und seinem Entwurf zur phänomenologischen Art philosophischen Denkens „das Philosophieren des zwanzigsten Jahrhunderts in entscheidenden Schritten“²⁵¹ vor, und das gilt auch für den Raum.²⁵² Zwei auf erkenntnistheoretische Probleme bezogene Schwerpunkte seines umfassenden Werkes sind dabei nicht nur für das Verständnis seiner philosophischen Überlegungen,²⁵³ sondern auch mit Blick auf Husserls Darstellungen zur „Konstitution von Ding und Raum“²⁵⁴ von besonderer Bedeutung und bedürfen deshalb vorgängiger Erläuterung: die Vorstellung von der Intentionalität des Bewusstseins und die Methode der phänomenologischen Reduktion.

²⁴⁸ Vgl. Werner Marx, *Die Phänomenologie Edmund Husserls. Eine Einführung* (UTB 1434), 2. Aufl., München 1987, S. 12 ff.

²⁴⁹ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 43; vgl. dazu auch Günzel, Phänomenologie der Räumlichkeit. Einleitung, S. 123.

²⁵⁰ Peter Prechtl, *Edmund Husserl zur Einführung* (Zur Einführung 269), 3. Aufl., Hamburg 2002, S. 22.

²⁵¹ Marx, Die Phänomenologie Edmund Husserls, S. 9.

²⁵² Vgl. Günzel, Raum, S. 86 ff.

²⁵³ Prechtl, Edmund Husserl zur Einführung, S. 26 ff.

²⁵⁴ Karl-Heinz Lembeck, *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, Darmstadt 1994, S. 55.

Mit der Entwicklung seiner „Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie“²⁵⁵ reagiert Husserl auf die erkenntnistheoretischen Probleme, die sich infolge der von René Descartes (1596–1650) beschriebenen Trennung zwischen „res cogitans“ und „res extensa“²⁵⁶ ergeben. In kritischer Abgrenzung zu Descartes’ Substanzdualismus hält er fest, dass das Bewusstsein „nicht als eine von jeder Gegenständlichkeit getrennte eigenständige Sphäre“²⁵⁷ zu verstehen sei, da anderenfalls die Möglichkeit des Erkennens der Außenwelt durch einzelne Subjekte nicht mehr gegeben sei. Entsprechend entwickelt er eine phänomenologische Bewusstseinslehre, die das Bewusstsein als intentional gerichtet versteht und es als mit den Objekten, die uns umgeben, unmittelbar verschränkt bestimmt. Für ihn ist Bewusstsein stets als „Bewusstsein von etwas“²⁵⁸ zu denken, so dass „subjektives Bewusstseinserlebnis und Gegenständliches [...] in einem unaufhebbaren Zusammenhang“²⁵⁹ stehen. D. h.: „Alles was immer sich als Gegenstand zeigt, [erweist sich für Husserl] als eine im und durch das Bewusstsein geleistete Sinneinheit“²⁶⁰, eine Art Erfahrungs- oder Anschauungswirklichkeit. Diese Denkweise lässt ein eher „dynamisches Modell“²⁶¹ des Verhältnisses von Bewusstsein und Gegenstand entstehen, das Bewegung und auch bereits Leiblichkeit²⁶² zur Bedingung der Erschließung von

²⁵⁵ Edmund Husserl, „Ideen zur einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie [1913]“, in: Karl Schuhmann/Samuel Ijsseling (Hgg.), *Husserliana. Band III/1. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Den Haag 1976, 478–706.

²⁵⁶ Vgl. René Descartes, „Zweite Meditation. Über die Natur des menschlichen Geistes“, in: Artur Buchenau (Hg.), *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, Hamburg 1994, 17–26, S. 27 ff.; vgl. dazu auch René Descartes, „Anhang zu den zweiten Erwiderungen. Gedanken zum Beweis des Daseins Gottes und der Unterschiedlichkeit der Seele vom Körper. Nach geometrischer Methode geordnet“, in: Artur Buchenau (Hg.), *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, Hamburg 1994, 145–154, 150 ff.; vgl. ferner auch Edmund Husserl, „Cartesianische Meditationen. Eine Einführung in die Phänomenologie [1929]“, in: *Husserliana. Band I. Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, Dordrecht/Boston/London 1991, 41–184, S. 43 ff.

²⁵⁷ Precht, Edmund Husserl zur Einführung, S. 26.

²⁵⁸ Marx, Die Phänomenologie Edmund Husserls, S. 31.

²⁵⁹ Precht, Edmund Husserl zur Einführung, S. 26; vgl. dazu auch Edmund Husserl, „Ideen zu einer reinen Phänomenologie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Nachwort [1930]“, in: Elisabeth Ströker (Hg.), *Gesammelte Schriften. Band V. Ideen zu einer reinen Phänomenologie*, Hamburg 1992, 3–162, 5 f.

²⁶⁰ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 53.

²⁶¹ Ebd., S. 47.

²⁶² Vgl. ebd., S. 46 f.; diesen Gedanken greift später Merleau-Ponty auf und entwickelt von dort ausgehend seine phänomenologischen Reflexionen zur Wahrnehmung. Vgl. dazu: Maurice Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung* (Phänomenologisch-psychologische Forschungen 7), Berlin 1966, S. 39 ff.

Welt²⁶³ erhebt. Es entfaltet die „natürliche Einstellung“²⁶⁴ des Menschen so, dass ihm Welt stets als „subjektiv-relative Welt der anschaulichen Erfahrung“²⁶⁵ erscheint.

Mit der phänomenologischen Reduktion entwickelt Husserl eine Methode, die sich ausdrücklich der Einklammerung aller dieser subjektiv-relativen Überzeugungen verschreibt und die Husserl als wichtiges „Verfahren zur Gewinnung von Prinzipien der Erkenntnis“²⁶⁶ bezeichnet. Analog zu Descartes’ „methodischem Zweifel“²⁶⁷, der ihm als eine erste, radikale Kritik objektiver Erkenntnis gilt, soll die phänomenologische Reduktion²⁶⁸ („Epoché“²⁶⁹) als Verfahren des Distanznehmens zur Entwicklung der Philosophie als „strenge[r] Wissenschaft“²⁷⁰ beitragen. Mit diesem Vorgehen ist die bekannte Parole „die Sachen selbst müssen wir befragen“²⁷¹ verbunden, die auf eine methodische Ausschaltung vorgängigen Wissens abzielt und intendiert, durch eine bewusste Verschiebung der Aufmerksamkeit ein anderes „Sehen“ der Dinge zu ermöglichen²⁷². Der Vollzug der Epoché erlaubt es nach Husserl, jeweils mannigfaltige Wahrnehmung zu entwickeln, da sie die Möglichkeit zu einer reflektierten Perspektivverdopplung transparent macht und ersichtlich werden lässt, dass

²⁶³ Vgl. Ulrich Claesges, *Edmund Husserls Theorie der Raumkonstitution* (Phaenomenologica: collection fondée sous le patronage des Centres d’Archives Edmund Husserl 19), Den Haag 1964, S. 9 ff.

Claesges führt aus, dass Husserls Verständnis von Welt nicht etwa nur die den Menschen umgebenden Gegenstände und Dinge umfasst, sondern vielmehr „die Wesensstruktur der Korrelation von Bewusstsein und Gegenstand“ (S.10) meint. Folglich ist Welt bei Husserl stets als „subjektiv-relative Welt der anschaulichen Erfahrung“ (S. 11) verstanden. Vgl. dazu auch: Emanuele Soldinger, „Lebenswelt“, in: Hans-Helmuth Gander (Hg.), *Husserl-Lexikon*, Darmstadt 2010, 182–186, S. 182 ff.; Vgl. dazu ferner: Marx, Die Phänomenologie Edmund Husserls, S. 21. Marx verdeutlicht darüber hinausgehend, dass auch Husserls Rede von der „Einstellung“ in diesem Zusammenhang relevant ist. Denn mit dem Terminus „natürliche Einstellung“ meint Husserl die stets gegebene Verbindung zwischen Welt und Bewusstsein, in der Menschen immer schon leben und deren Einklammerung schließlich das Ziel der phänomenologischen Reduktion (Epoché) ist; vgl. dazu auch Edmund Husserl, „Analysen zur passiven Synthesis. Vorlesungen [1925/26]“, in: Margot Fleischer (Hg.), *Husserliana. Band XI. Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten (1918–1926)*, Den Haag 1976, 3–24, S. 20 ff.

²⁶⁴ Marx, Die Phänomenologie Edmund Husserls, S. 21.

²⁶⁵ Claesges, Edmund Husserls Theorie der Raumkonstitution, S. 9.

²⁶⁶ Prechtl, Edmund Husserl zur Einführung, S. 27.

²⁶⁷ Vgl. René Descartes, „Erste Meditation. Woran man zweifeln kann“, in: Artur Buchenau (Hg.), *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, Hamburg 1994, 11–16, S. 12 ff.

²⁶⁸ Prechtl, Edmund Husserl zur Einführung, S. 55.

²⁶⁹ Husserl, Cartesianische Meditationen. Eine Einführung in die Phänomenologie [1929], S. 60; vgl. dazu auch Andrea Saiti, „Epoché“, in: Hans-Helmuth Gander (Hg.), *Husserl-Lexikon*, Darmstadt 2010, 84–86, S. 84 ff.

²⁷⁰ Edmund Husserl, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Frankfurt am Main 1981, S. 60 [S. 333].

²⁷¹ Ebd., S. 27 [S. 305].

²⁷² Vgl. Lembeck, Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 19 ff.

Gegenstände in je differenten Wahrnehmungen erfasst sind, deren Summierung²⁷³ jeweils erst das „Wesen“ des Gegenstandes abbildet.

Mit diesen grundlegenden Klärungen zu zentralen Prämissen der Philosophie Husserls sind Voreinstellungen festgehalten, die bereits andeuten, dass das Wissen um die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung ausgehend von Husserl als zentraler Aspekte erarbeitet werden kann. Um diese These nun konkreter entfalten zu können, sind aufgrund der Beschaffenheit seines Werkes²⁷⁴ zunächst die Texte zu sondieren, die Husserls phänomenologische Auseinandersetzung mit dem Raum bestmöglich abbilden. Mit Ulrich Claesges lässt sich festhalten, dass sich Husserl zum einen schon vor der Abfassung der „Logischen Untersuchungen“²⁷⁵ mit mathematischen Raumproblemen beschäftigt²⁷⁶ und zum anderen wichtige Überlegungen zum Raum in Manuskripten zu den Vorlesungen „Ding und Raum“²⁷⁷ verschriftlicht hat, die erstmals 1907 veröffentlicht werden. Darüber hinaus finden sich in den 1913 erschienenen „Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie“²⁷⁸ weitere Gedanken zur Raumthematik, die in Verbindung mit Husserls Schrift „Philosophische Versuche über den Raum“²⁷⁹ ein so vielstimmiges Bild ergeben, dass Elisabeth Jooß nicht nur erklärt, dass „Husserls Beschäftigung mit dem Raum [...] in den unterschiedlichen Phasen seines philosophischen Arbeitens von verschiedenen Interessen geleitet“²⁸⁰ gewesen sei, sondern eine vorphänomenologische Phase von einer transzental phänomenologischen Phase unterscheidet.²⁸¹ Letztere ist hier von besonderem Interesse, so dass insbesondere die Texte ab 1913²⁸² relevant sind, die

²⁷³ Vgl. Edmund Husserl, „Ding und Raum. Vorlesung [1907]“, in: Ulrich Claesges (Hg.), *Husserliana. Band XVI. Ding und Raum. Vorlesungen 1907*, Den Haag 1973, 8–296, S. 44 f. und 49 ff. Husserl beschreibt dieses Phänomen mit dem Begriff der „Abschattung“.

²⁷⁴ Vgl. Karl Schuhmann, *Husserl-Chronik. Denk- und Lebensweg Edmund Husserls* (*Husserliana Dokumente 1*), Den Haag 1977, S. 12 ff. Schuhmann macht darauf aufmerksam, dass Husserls Werk aus umfassenden, teilweise noch immer unsicher datierten Manuskripten, Briefen und stenografischen Notizen besteht.

²⁷⁵ Edmund Husserl, *Logische Untersuchungen*. Band I und II (Philosophische Bibliothek 601), Hamburg 2009.

²⁷⁶ Claesges, Edmund Husserls Theorie der Raumkonstitution, S. 3.

²⁷⁷ Husserl, Ding und Raum. Vorlesung [1907].

²⁷⁸ Husserl, Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie.

²⁷⁹ Vgl. Edmund Husserl, „Philosophische Versuche über den Raum. Fragen einer Philosophie des Raumes [1892/92]“, in: Ingeborg Strohmeyer (Hg.), *Husserliana. Band XXI. Studien zur Arithmetik und Geometrie. Texte aus dem Nachlass (1886–1901)*, Den Haag 1983, 262–266, S. 262 ff.

²⁸⁰ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation. S. 44.

²⁸¹ Vgl. ebd., S. 45 ff. und 52 ff.

²⁸² Vgl. Precht, Edmund Husserl zur Einführung, S. 15 ff.; vgl. dazu auch: Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 43 ff. Jooß bietet eine umfassende Darstellung zum Raumverständnis

jedoch um Überlegungen aus den Vorlesungen zu „Ding und Raum“²⁸³ von 1907 ergänzt werden.

Eine verhältnismäßig grundsätzliche Betrachtung dieser Texte zeigt, dass Husserl zwischen dem „Raum der Anschauung“²⁸⁴, den er in Aufnahme seiner Überlegungen zum intentional gerichteten Bewusstsein als „Korrelat von subjektiven Vollzügen“²⁸⁵ versteht, einerseits und der gedanklichen Figur des „objektive[n] Raum[es]“²⁸⁶, welcher ihm als „unsinnlich“²⁸⁷ und „erst in höherer Stufe anschaulich“²⁸⁸ gilt, andererseits unterscheidet. Ersteren bestimmt Husserl als wahrgenommenen Raum, der mittels Bewusstseinsvollzügen erfasst wird, zu denen „Bewegungsempfindungen“²⁸⁹ (kinästhetische Empfindungen)²⁹⁰ gehören, die im Leib verortet sind. Dieser gilt ihm als „Träger des Ich“²⁹¹, und er schreibt ihm, in Rezeption von Carl Stumpfs Darstellungen zum Raum,²⁹² Empfindungen als Vollzüge des Bewusstseins zu, die entsprechend in besonderer Weise eine Annäherung an das erlauben, was Husserl als „die Sachen selbst“ bezeichnet. Damit sind Bewegungen des Leibes an der Konstitution des Raumes mitbeteiligt,²⁹³ denn in der Verbindung aus tastenden Empfindungen und Lageempfindungen trägt die Bewegungsmöglichkeit des Leibes nach Husserl zur Wahrnehmung des Raumes bei und erlaubt ein Erreichen immer wieder neuer Wahrnehmungskonstellationen.²⁹⁴ Die jeweils vielfältigen Wahrnehmungen erfassen als einzelne jedoch lediglich voneinander abweichende Teilespekte des Raumes, so dass der

des Phänomenologen Edmund Husserl, die auch seine vorphänomenologischen Texte in den Blick nimmt.

²⁸³ Husserl, Ding und Raum. Vorlesung [1907].

²⁸⁴ Edmund Husserl, „Der Raum als Produkt der Erfahrung [wohl 1893]“, in: Ingeborg Strohmeyer (Hg.), *Husserliana. Band XXI*. Studien zur Arithmetik und Geometrie. Texte aus dem Nachlass (1886–1901), Den Haag 1983, 306–310, S. 308.

²⁸⁵ Smail Rapic, „Einleitung“, in: Karl-Heinz Hahnengreß/Smail Rapic (Hgg.), *Edmund Husserl. Ding und Raum. Vorlesungen 1907*, Hamburg 1991, XI–LXXIX, S. LXVI.

²⁸⁶ Edmund Husserl, „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie“, in: Walther Biemel (Hg.), *Husserliana. Band VI*. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie, Den Haag 1976, S. 83.

²⁸⁷ Ebd., S. 83.

²⁸⁸ Ebd., S. 83.

²⁸⁹ Ulrich Claesges, „Einleitung des Herausgebers“, in: Ulrich Claesges (Hg.), *Husserliana. Band XVI. Ding und Raum. Vorlesungen 1907*, Den Haag 1973, XIII–XXVIII, S. XXIV.

²⁹⁰ Vgl. Husserl, Ding und Raum. Vorlesung [1907], S. 161.

²⁹¹ Ebd., S. 162.

²⁹² Carl Stumpf, *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung*, Leipzig 1873, S. 37 ff.; vgl. dazu auch Claesges, Einleitung des Herausgebers, S. XXIV f.

²⁹³ Vgl. Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, S. 153 ff.

²⁹⁴ Husserl, Ding und Raum. Vorlesung [1907], S. 162.

Umgang mit dem Raum einen Wechsel zwischen differenten Anschauungsformen erfordert, die als „mannigfaltige[n] Wahrnehmungen“²⁹⁵ stets erst in ihrer Synthese die vollständige Identität des Raumes hervorbringen.

Mit Hilfe der Denkfigur des „objektiven Raumes“²⁹⁶ hält Husserl schließlich die Verbindung dieser subjektiv-relativ wahrgenommenen Teilespekte so aufrecht, dass ein gewisses Maß an Einheitlichkeit, ein „Wesen“ des Raumes nicht in Frage steht. So scheint er mit der Rede vom Wesen des Raumes „das Invariante“²⁹⁷ zu meinen, „das unzerbrechlich Selbige im Anders und Immer-wieder-anders“²⁹⁸, was er in der von ihm festgestellten allgemeinen, über das spezifisch Menschliche hinausgehenden Notwendigkeit des Raumes gegründet sieht.²⁹⁹ Aufgrund der gedachten Verschränkung von „objektivem Raum“³⁰⁰ und „Raum der Anschauung“³⁰¹ kann Husserl den Raum einerseits als die Ausdehnung eines Gegenstandes verstehen und ihn andererseits „als die nicht zu vervielfältigende und nicht zu verändernde Form aller möglichen Dinge“³⁰² begreifen.

Diese Überlegungen Husserls können zum Anlass genommen werden, um im Alltag vollzogene Raumwahrnehmungen als intentional gerichtete Bewusstseinsakte aufzufassen, in denen sinnstiftend eine Zusammenführung von tastenden Empfindungen und Lageempfindungen zu einer subjektiv-relativen Lesart des Raumes stattfindet, die jedoch stets nur einen Teilbereich des Raumes im Blick haben. Damit ist Raum immer schon gedeuteter Raum,³⁰³ nämlich bereits im Akt der Wahrnehmung, die aufgrund ihrer Mannigfaltigkeit jeweils auch ganz anders orientiert sein könnte. Diese Perspektive lässt eine material-architektonisch fokussierte Annäherung an den Raum, was eher einer vorphänomenologischen Perspektive entspräche, als eine mögliche

²⁹⁵ Ebd., S. 155.

²⁹⁶ Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, S. 83.

²⁹⁷ Edmund Husserl, „Formale und Transzendentale Logik [1929]“, in: Paul Janssen (Hg.), *Husserliana. Band XVII. Formale und Transzendentale Logik*, Den Haag 1974, 3–336, S. 255.

²⁹⁸ Ebd., S. 255.

²⁹⁹ Vgl. Iso Kern, *Husserl und Kant. Eine Untersuchung über Husserls Verhältnis zu Kant und zum Neukantianismus (Phaenomenologica: Collection Publiée Sous le Patronage des Centres D'Archives-Husserl 16)*, Den Haag, S. 56 ff. Damit vertritt Husserl ein anders akzentuiertes Verständnis vom Apriori des Raumes als Immanuel Kant; vgl. dazu auch Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 57 ff.

³⁰⁰ Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, S. 83.

³⁰¹ Husserl, Der Raum als Produkt der Erfahrung [wohl 1893], S. 308.

³⁰² Husserl, Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, S. 83.

Wahrnehmung neben anderen ersichtlich werden. Denn während Erstere den Raum „in seine[n] räumlichen Qualitäten“³⁰⁴ in den Blick nimmt, tritt der Raum im phänomenologischen Wahrnehmungsvollzug als Phänomen in Erscheinung, das nur „in Relation zu unserem Bewusstsein und unserer relativen körperlichen Position“³⁰⁵ gedacht werden kann.

Zur Illustration ebendieses Zusammenhangs finden sich bei Karl-Heinz Lembeck zwei verschiedene Beschreibungen eines Schreibtisches. Während die eine eher vorphänomenologisch auf Breiten-, Längen- und Höhenmaße des Arbeitsplatzes eingeht, vermittelt die andere mittels der Beschreibung der Positionierungsverhältnisse von Leib und Schreibtisch, Hinweisen zu einer fast herunterfallenden Kaffeetasse und der Benennung der Autoren aufgeschlagener Bücher einen phänomenologischen Eindruck vom Gegenstand.³⁰⁶ Wird das Beispiel von Lembeck, dass Husserls Annahme, ein bewusster Vollzug der Distanznahme (*Epoché*) würde je differente Anschauungsformen hervorbringen, exemplarisch illustriert in Deutungsperspektive gelesen, zeigt sich, dass ein bewusster Wechsel der Aufmerksamkeitsformen einer Variation der angewendeten Deutungen entspricht, mit der jeweils Neues entdeckt werden, also eine Veränderung der Wahrnehmung herbeigeführt kann.

Im Wissen um die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung kann also bewusst mit Verschiebung der Verschränkung von Bewusstsein und Raum experimentiert werden, so dass der Raum schließlich als Phänomen sichtbar wird, das von mannigfaltiger Wahrnehmung abhängig ist und jeweils bedingt durch die gewählte Anschauung neu entsteht. Wenngleich Husserl besonders für den material-architektonischen Raum bedenkt, dass Bewegungen des Leibes eine solche Pluralisierung von Wahrnehmungen befördern können, da sie aufgrund von Veränderungen der Lage- und Bewegungsempfindungen die Möglichkeiten zu wahrnehmend vollzogenen hermeneutischen Erschließung variieren, lässt sich dieses Plädoyer für Pluralität auch weiter abstrahieren. So zeigt sich gedankliche Bewegung, also der Wechsel zwischen

³⁰³ Vgl. Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 15 ff.

³⁰⁴ Jonas Bauer, „Dimension Raum“, in: Hans-Günter Heimbrock/Trygve Wyller (Hgg.), *Den anderen wahrnehmen. Fallstudien und Theorien für respektvolles Handeln*, Göttingen 2010, 190–208, S. 198.

³⁰⁵ Ebd., S. 198.

³⁰⁶ Vgl. Lembeck, Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 18; vgl. dazu auch Günzel, Phänomenologie der Räumlichkeit. Einleitung, S. 106. Günzel nutzt für die Benennung einer an der Erfahrung bezogenen Perspektive auf den Raum die Begriffe „Erfahrungsräumlichkeit“ oder „topologisches Raumverständnis“ und zeichnet Husserls Überlegungen zum Raum auch in dieser Spur in die aktuellen Entwicklungen im Rahmen des Spatial Turns ein.

vielfältigen Raumerschließungsvollzügen, als erforderlich, um die Identität des Raumes offenzulegen.

1.1.2 Maurice Merleau-Ponty: Der Leib als primordial-räumliches Vermittlungsphänomen der Sinnstiftung

In der Auseinandersetzung mit Edmund Husserls Lesarten des Raumes ist bereits der Aspekt der Leiblichkeit gestreift worden. Mit Maurice Merleau-Ponty, dessen zentrales Thema die Leiblichkeit der Wahrnehmung ist, kann diese Spur vertieft werden.³⁰⁷

Für ihn ist entscheidend, dass der Leib als „Ursprungsort einer fundamentalen Doppeldeutigkeit“³⁰⁸, die bestehende Dualismen³⁰⁹ wie Innen und Außen, Subjekt und Objekt beziehungsweise Mensch und Raum immer schon überwindet, nicht nur eine Möglichkeit bietet, um Wahrnehmung als Bewusstseinsakt und Grundzug menschlicher Existenz originär zu verstehen, sondern vor allem selbst immer schon räumlich verfasst und auf den Raum bezogen ist. So formuliert er in seinem Hauptwerk „Phänomenologie der Wahrnehmung“³¹⁰ Folgendes zum Verhältnis von Leib, Raum und menschlicher Existenz:

„Bezüglich des eigenen Leibes stellen wir zum ersten Male fest, was auch für ein jedes Wahrnehmungsding überhaupt gilt: dass Raumwahrnehmung und Dingwahrnehmung, Räumlichkeit des Dinges und Dingsein des Dinges nicht zwei voneinander verschiedene Probleme sind. [...] die Erfahrung des Eigenleibes [lehrt] uns die Verwurzelung des Raumes in der Existenz[...]. Die Erfahrung [...] offenbart als dem objektiven Raume, in dem der Leib endlich einen Platz findet, zugrundeliegend eine primordiale Räumlichkeit, die in jenen Raum sich nur einhüllt, selbst aber eins ist mit dem Sein des Leibes.“³¹¹

³⁰⁷ Vgl. Lembeck, Einführung in die phänomenologische Philosophie, S. 127 ff. Lembeck kritisiert, dass Husserl ein primär empirisches Leibverständnis vertrete, und profiliert Merleau-Pontys Perspektive als Alternative.

³⁰⁸ Kirchhoff, Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, S. 48.

³⁰⁹ Bereits Husserl versucht mit der durch ihn begründeten Phänomenologie, den Dualismus zwischen den Sachen und dem Bewusstsein zu überwinden, indem er bestimmt, dass der Mensch das Wesen der Sachen lediglich als Gegenstand des Bewusstseins in den Blick nehmen kann. Vgl. dazu auch Philippe Merz/Andrea Staiti/Frank Steffen, „Bewusstsein“, in: Hans-Helmut Gander (Hg.), *Husserl-Lexikon*, Darmstadt 2010, 43–48, S. 45 ff.

³¹⁰ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung.

³¹¹ Ebd., S. 178.

Im Zitat zeigt sich, dass der Leib für Merlau-Ponty zugleich den zentralen „Angelpunkt der Wahrnehmungsperspektiven“³¹² darstellt, da in ihm die „Räumlichkeit eines Dinges“ und sein „Dingsein“ immer schon verwoben sind, so dass er sich durch eine „primordiale Räumlichkeit“ auszeichnet, die in den Räumen, die uns alltäglich umgebenden, ihre spiegelbildliche Entsprechung findet. Wie sich das genau vollzieht und mit welchen Konsequenzen, kann ausgehend von Merlau-Pontys Näherbestimmungen des Leibes erläutert werden.

Den Leib denkt der französische Phänomenologe als eine Verbindung aus objektivem und phänomenalem Leib, wobei letzterer als das „Vehikel des Zur-Welt-Seins“³¹³ aufgefasst wird, das selbst noch einmal zwischen habituallem Leib und aktuellem Leib aufgespannt ist und so immer schon die Synthese zwischen Subjekt (aktueller Leib) und Objekt (habituellem Leib) vollzieht, was den Leib als Vermittlungsphänomen sichtbar macht. Im habitualisierten Leib sind „Wissen von der Welt und Wahrnehmungstraditionen“³¹⁴ verankert, während der aktuelle Leib den subjektiv-relativen Anteil der menschlichen Existenz bildet, der jeweils „am Rande unserer Wahrnehmung“³¹⁵ bleibt, allerdings stets gleichzeitig auch durch den habitualisierten Leib fundiert ist. Zwischen diesen beiden, offensichtlich vornehmlich analytisch getrennten Teilen des Leibes ereignen sich nach Merleau-Ponty durch Prozesse der stetigen Auf- und Übernahme konsequent Sinnkonstruktionen, so dass der phänomenale Leib aufgrund von ständig vollzogenen vermittelnden Synthesen zu einem sinnstiftenden „Knotenpunkt lebendiger Bedeutungen“³¹⁶ wird, der „unsere Verankerung in der Welt“³¹⁷ sichert. Dieser wechselseitige Prozess zwischen aktuellem Leib und habituallem Leib bestimmt nach Merleau-Ponty erstens die menschliche Existenz, die immer an den Leib als „Organ einer ursprünglichen Sinnbildung“³¹⁸ gebunden ist und sich aus der „Übernahme und Bekundung eines [im habitualisierten Leib] schon gegebenen Seins“³¹⁹ speist, und ist zweitens räumlich verfasst, womit in der Räumlichkeit des Leibes bereits eine sinnstiftende Vermittlung von Raum und Existenz

³¹² Christian Bermes, *Maurice Merleau-Ponty zur Einführung* (Zur Einführung 299), 2. Aufl., Hamburg 2004, S. 74.

³¹³ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 106.

³¹⁴ Ebd., S. 278.

³¹⁵ Ebd., S. 74.

³¹⁶ Ebd., S. 182.

³¹⁷ Ebd., S. 174.

³¹⁸ Bernhard Waldenfels, *Phänomenologie in Frankreich* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1974), 2. Aufl., Frankfurt am Main 1998, S. 168.

³¹⁹ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 198.

vollzogen ist. Anders ausgedrückt sind der Raum, die Wahrnehmung des Raumes und der menschliche Leib so unmittelbar miteinander verknüpft³²⁰, dass der Raum in leibphänomenologischer Perspektive als „die unhintergehbare Bedingung der Möglichkeit von Gedanken, Intentionalität und Bewusstsein“³²¹ gelten kann, da Menschsein in seiner leiblichen Verfasstheit stets räumlich ist.³²²

In der Vermittlung über den Leib kann Merleau-Ponty den Raum nicht nur als die logische Voraussetzung für das menschliche In-der-Welt-sein deuten, sondern präzisiert ergänzend auch, dass die räumliche Verfasstheit des Menschen als „Orientiertsein“³²³ zu begreifen ist, da „unsere Wahrnehmung [...] mithin Wahrnehmung von nichts wäre und schließlich also gar nicht“³²⁴ ohne eine Orientierung im Raum. Für Merleau-Ponty sind dabei zwei Aspekte von zentraler Relevanz: Zum einen fokussiert er auf die Dimension der Tiefe, die ihm zufolge das Besondere der menschlichen Erfahrung von Raum begründet³²⁵, und zum anderen ist es die Bestimmung des „dort“, mit der Merleau-Ponty begründet, dass der Mensch die Welt stets nur jeweils aus seiner Perspektive sehen kann³²⁶. Beide Dimensionen versteht er nur teilweise empirisch, vielmehr fasst er sie als Grundbestimmungen menschlicher Existenz auf, wie insbesondere sein letzter Text „Das Auge und der Geist“³²⁷ unterstreicht. Hier betont er explizit, dass die Vorstellung von einem Raum, die sich auf Breiten-, Höhen- und Längenangaben konzentriert, als unzureichende Verkürzung und völlige Unterwerfung unter die Empirie³²⁸ gelten kann. Seiner Auffassung nach ist Raum vielmehr ein Phänomen, das „vom Menschen aus als Nullpunkt der Räumlichkeit erfasst

³²⁰ Vgl. ebd., S. 199 ff. Wörtlich heißt es bei Merleau-Ponty: „Weder der Leib noch die Existenz können als das Original des Menschseins gelten, da sie einander wechselseitig voraussetzen, der Leib geronnene oder verallgemeinerte Existenz, die Existenz unaufhörliche Verleiblichung ist“ (S. 199).

³²¹ Maurice Merleau-Ponty, *Das Prinzip der Wahrnehmung* [1996] (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1676), Frankfurt am Main 2003, S. 115.

³²² Vgl. dazu Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, S. 215 f. Assmanns Entfaltungen zur Gründungslegende der abendländischen Gedächtniskultur stützt diese These. Er gibt eine Anekdote des Dichters Simonides wieder, nach der der einzige Überlebende eines Zusammenbruchs einer Festhalle die Leichen identifizieren kann, weil er sich die Sitzordnung eingeprägt hat, und hält fest: „Der springende Punkt dieser Anekdote ist die Verräumlichung der Erinnerung. Der Erinnerungskünstler weiß alle Daten in einem imaginären Raum anzutragen und mit diesem Raumbild zusammen abzurufen“ (ebd., S. 215).

³²³ Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, S. 294.

³²⁴ Ebd., S. 295.

³²⁵ Vgl. ebd., S. 298 f.

³²⁶ Vgl. Günzel, *Phänomenologie der Räumlichkeit. Einleitung*, S. 112 f.

³²⁷ Maurice Merleau-Ponty, „Das Auge und der Geist [1961]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagenexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 180–211, S. 180.

³²⁸ Vgl. ebd., S. 183 ff.

wird“³²⁹ und damit anderes, als mit den Mitteln der Empirie beschreibbar wäre, stets im Leib verankert zu denken ist.

Wenn Merleau-Ponty den Leib und seine Bezogenheit auf Raum und Existenz nutzt, um die Andersartigkeit des Raumes zu begründen, ermöglicht er damit auch die Feststellung, dass einerseits „jede Form des Raumes, die uns umgibt, [...] unsere menschliche Existenz umfassend [ändern kann]“³³⁰ und andererseits unsere individuelle Verfassung unmittelbaren Einfluss darauf hat, „wie Räume wahrgenommen werden“.³³¹ Folglich wird Leiblichkeit als weiterer zentraler Aspekt einer phänomenologisch orientierten Annäherung an den Raum sichtbar. Sie zeigt sich als primordiales Vermittlungsphänomen, das Orientiertsein ermöglicht und über die Bestimmung des „dort“ stets räumlich zurückgebunden Sinn stiftet. Mit Hilfe der Vermittlerposition des Leibes zwischen Raum und menschlicher Existenz kann verdeutlicht werden, dass es sich bei Deutungen des Raumes um Vollzüge handelt, die eine existentielle Dimension haben und keinesfalls trivial oder nebensächlich sind.

1.1.3 Martin Heidegger: Die Räumlichkeit des Daseins, seine Gestimmtheit und Wohnen als räumlicher Grundzug des Seins

Während Merleau-Ponty die Verschränkung von Raum und Menschsein über das Phänomen der Leiblichkeit vollzieht und von dort ausgehend die menschliche Existenz als räumlich bestimmt, wählt der deutsche Phänomenologe Martin Heidegger³³² einen breiteren Zugang. Mit den Worten „der Raum befindet sich nicht im Subjekt, noch betrachtet dieses die Welt ‚als ob‘ sie in einem Raum sei, sondern das ontologisch wohlverstandene Subjekt, das Dasein, ist räumlich“³³³ bereitet er seine Rede von der

³²⁹ Ebd., S. 190.

³³⁰ Bauer, Dimension Raum, S. 199.

³³¹ Ebd., S. 199.

³³² Heidegger kann einerseits zu den meistzitierten Philosophen des 20. Jahrhunderts gezählt werden, während seine Arbeiten andererseits mit der Publikation weiterer Texte aus den „Schwarzen Heften“ immer stärker in die Kritik geraten. Vgl. Willem van Reijen, *Martin Heidegger* (UTB 3035), Paderborn 2009, S. 7 f.; vgl. auch Günter Figal, *Martin Heidegger zur Einführung* (Zur Einführung 208), 3. Aufl., Hamburg 1999, S. 7 f.

³³³ Martin Heidegger, „Sein und Zeit [1926]“, in: Friedrich-Wilhelm von Hermann (Hg.), *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Band II. Sein und Zeit*, Tübingen 1976, S. 149.

„Räumlichkeit des Daseins“³³⁴ vor, die Peter Sloterdijk dazu veranlasst, im Werk „Sein und Zeit“³³⁵ ein „subthematisch eingeklemmte[s] Projekt Sein und Raum“³³⁶ zu vermuten.

Wie sich dies zu den Überlegungen von Merleau-Ponty verhält, lässt sich zeigen, wenn aus der Lektüre von „Sein und Zeit“ und den Vorlesungen „Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs“³³⁷ von 1925 hergeleitet wird, dass Heidegger den Begriff des „Daseins“ an Stelle des Begriffes „Leben“ verwendet und die Ansicht vertritt, dass er mehr umfasse als der Terminus „Leben“. Im Begriff „Dasein“ sieht Heidegger die Weise des Menschen zu sein in den Fokus gerückt und liest diesen im Sinn von „Präsentsein“ bzw. besser noch „Beisichsein“. „Dasein“ bringt also Heideggers Idee zum Ausdruck, dass Menschen über „ein unmittelbares Wissen vom eigenen Leben“³³⁸ verfügen, ein in gewisser Weise vorgängiges Verständnis ihres Seins. In einer Denkfigur, die an die Intentionalität des Bewusstseins von Edmund Husserl erinnert, argumentiert er, dass das „Dasein“ stets schon „Welt“, im Sinne eines vorgängigen Verstehens der Bedeutsamkeit,³³⁹ entdeckt hat, da es nur als „In-der-Welt-sein“ denkbar ist. Genau dieses „umsichtige In-der-Welt-sein“ ist nach Heidegger räumlich verfasst, und so kann er schließlich das Dasein des Menschen als so grundsätzlich auf den Raum bezogen bestimmen, dass er „als Existential – eine grundlegende Komponente des Daseins“³⁴⁰ – in den Blick kommt, was über die bei Merleau-Ponty gedachte Räumlichkeit des Leibes sicher teilweise hinausgeht, aber in der Sache eine ähnliche Verschränkung von Raum und Existenz intendiert.

Erweiternde Aspekte tragen eher Heideggers Überlegungen zum Wohnen als ein Grundzug des Seins und zur Gestimmtheit des Daseins bei. Während ersterer noch einen Augenblick suspendiert werden soll, lassen sich Heideggers Reflexionen zur

³³⁴ Martin Heidegger, „Die Räumlichkeit des Daseins [1927]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagenexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 142–152, S. 142; vgl. dazu auch Heidegger, *Sein und Zeit* [1926], S. 147.

³³⁵ Ebd.

³³⁶ Peter Sloterdijk, *Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2001, S. 403; vgl. dazu auch: Lauster, Raum erfahren – Religionsphilosophische Anmerkungen zum Raumbegriff, S. 25 f. Die Arbeiten von Peter Sloterdijk zum Raum stellen einen weiteren religionspädagogisch noch kaum gesichteten Fundus zur Raumfrage da.

³³⁷ Martin Heidegger, „Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs [1925]“, in: Petra Jaeger (Hg.), *Gesamtausgabe. 2. Abteilung: Vorlesungen 1923–1944. Band XX. Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Frankfurt am Main 1988, S. 229 f.

³³⁸ Figal, Martin Heidegger zur Einführung, S. 67.

³³⁹ Vgl. Heidegger, *Sein und Zeit* [1926], S. 147 f.

³⁴⁰ Egon Schirmbeck, *RAUMstationen: Metamorphosen des Raumes im 20. Jahrhundert*. Dokumentation, Ludwigsburg 2001, S. 17.

Gestimmtheit des Daseins unmittelbar mit denen zu seiner Räumlichkeit verbinden. In ähnlicher Weise, wie er das Dasein als je schon räumlich und den Raum damit als Existenzial des Menschseins auffasst, versteht er es auch als „je schon immer gestimmt“³⁴¹. Diese Gestimmtheit des Daseins bezeichnet Heidegger als Befindlichkeit, und er erläutert, dass das Dasein infolge dieser Befindlichkeit/Gestimmtheit überhaupt erst die Möglichkeit hat, sich an einem Ort als Gestimmtes zu verstehen, sofern sich der Ort durch abweichende Stimmungen von der Gestimmtheit des Daseins unterscheidet. Konkreter heißt das, dass Stimmungen eine Kontrastfolie für das stets gestimmte/befindliche Dasein bilden und es erfassen, zum Ausweichen zwingen und dadurch an seine eigene Befindlichkeit erinnern können. Außerdem sieht Heidegger die Möglichkeit, „dass ein Dasein faktisch mit Wissen und Willen der Stimmung Herr werden kann, soll und muß“³⁴², auch wenn dieser Vollzug stets von der eigenen Befindlichkeit/Gestimmtheit begrenzt ist. Mit der Rede von der Befindlichkeit des Daseins sichert Heidegger also die Möglichkeit des Daseins, sich in Kontraste verwoben als ortsbezogen zu erleben, so dass die Einsicht in die subjektiv-relativen Befindlichkeiten der menschlichen Existenz und ihr möglicher Kontrast zu ortsbezogenen Stimmungen als ein weiterer Aspekt phänomenologischer Annäherungen an den Raum gelten kann.

Die Ortsbezogenheit des räumlichen Daseins sichert Heidegger außerdem durch etymologische Überlegungen zum Raum. So weist er in dem Aufsatz „Die Kunst und der Raum“³⁴³ darauf hin, dass im Wort Raum das Wort räumen stecke, was nichts anders meine als „roden, die Wildnis freimachen, das Freie, Offene für ein Siedeln und Wohnen der Menschen zu schaffen“³⁴⁴. Auch zuvor, im Text „Bauen Wohnen Denken“³⁴⁵ von 1954, formuliert er, dass Raum „wesenhaft das Eingeräumte, in seine Grenze Eingelassene“³⁴⁶ sei, und dort führt er außerdem weiter aus, dass das „Wesen [des Raumes] aus Orten und nicht aus ‚dem‘ Raum“³⁴⁷ empfangen werde, so dass er

³⁴¹ Heidegger, *Sein und Zeit* [1926], S. 179.

³⁴² Ebd., S. 181.

³⁴³ Martin Heidegger, *Die Kunst und der Raum* [1969], St. Gallen 1969.

³⁴⁴ Ebd., S. 8–9.

³⁴⁵ Martin Heidegger, *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Band VII. Vorträge und Aufsätze*, Frankfurt am Main 2000.

³⁴⁶ Martin Heidegger, „Bauen Wohnen Denken [1951]“, in: Friedrich-Wilhelm von Hermann (Hg.), *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Band VII. Vorträge und Aufsätze*, Frankfurt am Main 2000, 145–164, S. 149; vgl. dazu auch Heidegger, *Die Kunst und der Raum* [1969], S. 8 f.

³⁴⁷ Heidegger, *Bauen Wohnen Denken* [1951], S. 149.

ausgehend vom Ort die grundlegende „Räumlichkeit des Daseins“ von den baulichen Gegebenheiten des Alltags unterscheidet. Als Eingeräumtes gelten ihm dabei alle Arten von Bauten, die in alltäglich durchgangenen Räumen Begrenzungen darstellen und über das Erzeugen von Plätzen die Umwelt entstehen lassen. Heidegger beobachtet quasi einen alltäglichen Bezug des Menschen zu Orten und Plätzen, der letztlich seine Deutung des umgebenden Raumes bestimmt. Entsprechend wird in seiner Perspektive der uns alltäglich umgebende Raum als von Orten bestimmt sichtbar, wobei jeder Ort „die Einfalt von Erde und Himmel, von Göttlichen und von Sterblichen in eine Stätte“³⁴⁸ einlässt und damit ein „Hut des Gevierts oder wie dasselbe Wort sagt: ein Huis, ein Haus“³⁴⁹ darstellt. Heidegger bestimmt also Ort durch Haus näher und entfaltet von dieser Bestimmung ausgehend das im Haus vollzogene Wohnen als „Grundzug des Seins“³⁵⁰ und als „die Weise, wie die Sterblichen auf der Erde sind“³⁵¹. Letztlich findet die Räumlichkeit des Daseins im Wohnen ihre spiegelbildliche Entsprechung, da Wohnen bei Heidegger als eine Ausdrucksform des Wesens des Raumes in den Blick kommt, die im Kern stets mit dem Dasein verwoben ist, dass dieses selbst räumlich verfasst ist. Wohnen kann also mit Martin Heidegger als zentrales Vermittlungsphänomen aufgefasst werden, so dass es ein weiteres perspektivisches Zentrum phänomenologischer Raumdeutungen darstellt, das hermeneutisch aufzunehmen ist.

1.1.4 Hermann Schmitz und Gernot Böhme: Räumlichkeit als Vollzugsprozess und am Leibraum wahrgenommene Atmosphären

Hermann Schmitz variiert im Kontext seiner als „Neue Phänomenologie“ bezeichneten philosophischen Überlegungen nicht nur die Gedanken Heideggers zu Stimmungen und Gestimmtheit³⁵², sondern greift auch den Aspekt der Leiblichkeit auf. Allerdings akzentuiert er zugunsten einer Überwindung der „klaffende[n] Spanne zwischen Begreifen und Betroffensein“³⁵³ diese phänomenologisch zentralen Aspekte jeweils neu. Schmitz will seinen eigenen Worten zufolge Begriffe entwickeln, die eine Möglichkeit

³⁴⁸ Ebd., S. 152–153.

³⁴⁹ Ebd., S. 153.

³⁵⁰ Ebd., S. 155.

³⁵¹ Ebd., S. 142.

³⁵² Kirchhoff, Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, S. 46.

³⁵³ Hermann Schmitz, *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Ostfildern vor Stuttgart 1998, S. 8.

bieten, das Betroffensein unwillkürlicher Lebenserfahrung zu begreifen und dabei Klischees und alte Denkmuster zu überwinden. Seiner Auffassung nach kann der traditionellen Phänomenologie nicht nur „archaischer Dynamismus“³⁵⁴, sondern auch „Psychologismus“³⁵⁵, „Reduktionismus“³⁵⁶ und „Introktion“³⁵⁷ vorgeworfen werden, da sie vielsagende Eindrücke als irrelevant abtue, die Bedeutsamkeit von Eindrücken ins Subjektive verlagere oder diese in ein polarisiertes Schema presse. Diesen Kritikpunkten will Schmitz abhelfen, indem er „die offenkundigen Mängel und Verkünstelungen der psychologistischen-reduktionistischen introktionistischen Vergegenständlichung der Welt“³⁵⁸ beseitigt und so „eine Abstraktionsbasis bereitstellt, die in der Lebenserfahrung tiefer verankert ist“³⁵⁹.

Er entwirft ein System der Philosophie, das um die Aspekte Leib, Gefühl und Atmosphäre zentriert ist, und entwickelt seine Lesarten des Raumes im Anschluss an diese. So macht er in seinen Überlegungen zum Raum und dem Göttlichen³⁶⁰ davon Gebrauch, dass Gefühle ihm als ein „leibliches Betroffensein“³⁶¹ gelten, das sich als „räumliche, aber ortslos ergossene Atmosphären“³⁶² zeigen kann. Raum wird damit als gefühlsräumlich bestimmte Umfriedung gedeutet, die mehr umfasst als das Materiale und stets an das leibliche Betroffensein gebunden ist. Eine Lesart, die mindestens drei Fragen aufwirft: Was bedeutet Räumlichkeit? Was meint die Rede von räumlichen, aber ortslos ergossenen Atmosphären? Was meint „leibliches Betroffensein“? Alle drei Fragen ermöglichen Annäherungen an Hermann Schmitz' Überlegungen zum Raum.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Schmitz der Terminus Räumlichkeit als ein Kontrastbegriff zur Rede vom Raum gilt, in welcher er eher pejorativ den Gedanken an Lage und Abstände, an feste Körper in einem zentrierbaren Koordinatensystem zum Ausdruck gebracht sieht und die er als „ein hochstufiges Endprodukt der Entfremdung des Raumes vom Leib“³⁶³ bewertet. Begrifflich holt

³⁵⁴ Ebd., S. 9.

³⁵⁵ Ebd., S. 10.

³⁵⁶ Ebd., S. 11.

³⁵⁷ Ebd., S. 11.

³⁵⁸ Ebd., S. 12.

³⁵⁹ Ebd., S. 12.

³⁶⁰ Vgl. Hermann Schmitz, „Das Göttliche. § 213 Göttliche Atmosphären [1977]“, in: Hermann Schmitz (Hg.), *System der Philosophie. Band III/4. Das Göttliche und der Raum*, Bonn 2005, 74–133, S. 92 ff. und Hermann Schmitz, „Die Wohnung. § 217 Die Umfriedung“, in: Hermann Schmitz (Hg.), *System der Philosophie. Band III/4. Das Göttliche und der Raum*, Bonn 2005, 207–368, S. 207 ff.

³⁶¹ Schmitz, Der Leib, der Raum und die Gefühle, S. 26.

³⁶² Ebd., S. 22.

³⁶³ Ebd., S. 50.

Schmitz letztere Perspektive auf den Raum mit dem Terminus „Ortsraum“³⁶⁴ ein, der „als eine Menge relativer Orte, die im Verhältnis zu einander durch Lage- und Abstandsbeziehungen – zwischen ihnen und den Objekten, die sich an ihnen befinden – bestimmt“³⁶⁵ ist. Indem er diesen unmittelbar an den leiblich verfassten Richtungsraum bindet, betont er eine fluide Vorstellung von Raumkonstitution. Räumlichkeit, die ihm als eine Art räumlicher Vollzugsprozess gilt, in dem Leib und Gefühl jeweils als räumliche Dynamiken vermittelt sind, bildet für ihn ein alternatives Konzept, das den Raum, wie auch schon von Maurice Merleau-Ponty gefordert, nicht ausschließlich auf ein empirisches Phänomen begrenzt.

Die von Schmitz im Zusammenhang mit Leib und Gefühl verwendeten Termini Leibraum³⁶⁶ und Gefühlsraum³⁶⁷ machen deutlich, dass er beide jeweils räumlich denkt – wie auch Atmosphären, so dass für Klärungen zum Begriff der Atmosphäre von Reflexionen zum Leib und zum Gefühl bei Schmitz Zentrales gewonnen werden kann. Für den Leib erläutert Schmitz, dass er seine räumliche Ordnung aus den leiblichen Richtungen³⁶⁸ gewinnt, die gemeinsam ein Körperschema bilden, das Enge und Weite jeweils vermittelt. Wörtlich formuliert er:

„Der Leib ist nämlich, [...], ein Gewoge verschwommener Inseln in einem absoluten Ganzort, der für ihn die entsprechende Integration vollbringt, wie sie der sicht- und tastbare Körper durch seinen stetigen räumlichen Zusammenhang besitzt.“³⁶⁹

Leiblichkeit gilt also als räumliches, verinseltes Gewoge, das „leibliche Regungen“³⁷⁰ zeigen kann und durch „begrenzte, den Raum erlebter Anwesenheit nicht total beanspruchende Atmosphären“³⁷¹ beeinflusst ist. Der räumliche Leib ist damit als der

³⁶⁴ Hermann Schmitz, „Die Weisen des leiblichen Raumes. § 120 Der Ortsraum [1967]“, in: *System der Philosophie. Band III/1. Der Leibliche Raum*, Bonn 2005, 72–101, S. 74 ff.

³⁶⁵ Ebd., S. 74.

³⁶⁶ Hermann Schmitz, „Einleitung. § 117 Der leibliche Raum [1967]“, in: *System der Philosophie. Band III/1. Der Leibliche Raum*, Bonn 2005, 28–45, S. 44 f. Schmitz zufolge ist der Leibraum in seiner Struktur vom Ortsraum und damit auch vom Richtungsraum abhängig, ebenso wie vom Weiterraum, der an anderer Stelle mit dem Gefühlsraum zusammengeführt wird. Vgl. dazu auch Hermann Schmitz, „Der Weiterraum. § 123 Die Raumängste“, in: *System der Philosophie. Band III/1. Der Leibliche Raum*, Bonn 2005, 136–165, S. 138 ff.

³⁶⁷ Schmitz, *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, S. 51.

³⁶⁸ Vgl. Hermann Schmitz, *Der Leib* (Grundthemen Philosophie), Berlin 2011, S. 20 f.

³⁶⁹ Hermann Schmitz, „Räume – gelebt, gespürt, gedacht“, in: Friedrich Brandi-Hinnrichs/Annegret Reitz-Dinse (Hgg.), *Räume riskieren. Reflexion, Gestaltung und Theorie in evangelischer Perspektive*, Schenefeld 2003, 25–41, S. 29.

³⁷⁰ Hermann Schmitz, „Atmosphäre und Gefühl – Für eine Neue Phänomenologie“, in: Christiane Heibach (Hg.), *Atmosphären. Dimensionen eines diffusen Phänomens*, Paderborn 2012, 39–56, S. 43.

³⁷¹ Ebd., S. 43.

Ort charakterisiert, an dem sich die Wahrnehmung von Atmosphären vollzieht. Schmitz unterscheidet dabei zwischen personengebundenen Atmosphären, denen er eine geringere Autorität zuspricht, einerseits und überpersönlichen andererseits. Letztere bestimmt er „als ergreifende Mächte“³⁷² näher, die „Subjekte durch affektives, leibliches Betroffensein heimsuchen“³⁷³ und für die er auch in Anspruch nimmt, ortslos und räumlich zu sein. In ihrer Verfasstheit sichern diese überpersönlichen Atmosphären schließlich die Verbindung des Gefühlsraumes und des Lebraumes und sind nach Schmitz als „Besetzung eines flächenlosen Raumes“³⁷⁴ charakterisiert. Schmitz selbst verweist darauf, dass der Aspekt der Atmosphäre, gedacht als flächenloser Raum, in „dem üblichen Vorverständnis unbekannt“³⁷⁵ ist, und macht so bereits selbst transparent, dass hierin ein neuer, Aspekt phänomenologischer Annäherungen an den Raum liegt.

Zugleich gibt die bei Schmitz vorfindliche Verwendung des Substantivs „Besetzung“ zu denken, denn sie zeigt, wie zentral der Gedanke einer eigenständigen Aktivität der Atmosphären bei Schmitz ist. Insbesondere überpersönliche Atmosphären sind bei ihm als Gefühle aktiv verstanden, sie besetzen Räume und erfüllen „den Raum erlebter Anwesenheit total“³⁷⁶. Schmitz spricht ihnen den Charakter der Ergossenheit zu und erläutert, dass damit beschrieben sei, dass sie „sich (mindestens dem Anspruch oder der Tendenz nach) auf den ganzen Bereich dessen, was jeweils als anwesend erlebt wird“³⁷⁷, erstrecken. Eine Problematik, die sich zusätzlich verschärft, wenn Schmitz, ausgehend von Rudolf Ottos Überlegungen zum Heiligen, zum „Numinosen“³⁷⁸, „das Göttliche [selbst] als Atmosphäre“³⁷⁹ auffasst. Konkreter klassifiziert er das „Numinose“ als mächtige Atmosphäre, das eine Art Vorgefühl zum Göttlichen darstellt, wie folgendes Zitat zeigt:

„Das Numinose, als mächtige Atmosphäre ehrfurchtgebietend-wunderbarer Unheimlichkeit geradezu Schulbeispiel für ein atmosphärisches Gefühl, legt sich vor das Göttliche als ein Vorgefühl, worin sich dieses in seiner jeweils charakteristischen [...] Beschaffenheit hin durchwirkend so ankündigt, wie die

³⁷² Schmitz, Das Göttliche, S. 81.

³⁷³ Ebd., S. 81.

³⁷⁴ Schmitz, Atmosphäre und Gefühl – Für eine Neue Phänomenologie, S. 81.

³⁷⁵ Ebd., S. 39.

³⁷⁶ Ebd., S. 42.

³⁷⁷ Schmitz, Der Leib, S. 89.

³⁷⁸ Rudolf Otto, *Das Heilige: über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, München 1936, S. 16.

³⁷⁹ Schmitz, Das Göttliche, S. 97

Scham in der Schamhaftigkeit [...]. [...], so dass im Besonderen das Numinose selbst sich als Göttliches erweist: Eine Atmosphäre, die ein Gefühl [...] als ergreifende Macht ist, ist göttlich, wenn ihre Autorität für den Ergriffenen unbedingten Ernst besitzt.“³⁸⁰

Das „Numinose“ wird als ein Charakteristikum derjenigen Atmosphären benannt, die sich für den Ergriffenen als autoritär, mit unbedingtem Ernst erweisen. Folglich nimmt Schmitz nicht nur eine hohe Selbstständigkeit aller Atmosphären an, sondern versteht bestimmte Atmosphären auch „als Gegenstände des Betroffenseins von Göttlichem“³⁸¹ und damit als objektiv oder sogar objektiv religiös. Insbesondere diese These von der (religiösen) Objektivität räumlich verfasster Atmosphären wird vielfach kritisiert, wobei besonders die Kritik von Gernot Böhme an dieser Stelle hervorzuheben ist.

Böhme sieht sich selbst als Vertreter einer „Neuen Ästhetik“³⁸², die sich seiner Ansicht nach in Reaktion auf die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen viel mehr auf „die ästhetische Arbeit in ihrer vollen Breite“³⁸³ fokussiert und weniger als Urteilsästhetik an der Seite der Rezipienten interessiert ist, sondern mehr als Produktionsästhetik auf die Seite der Produzenten fokussiert und dabei die „allgemeine Theorie ästhetischer Arbeit [...] als die Herstellung von Atmosphären“³⁸⁴ versteht. Anders als Schmitz ist Gernot Böhme der Ansicht, dass Atmosphären nur dann sinnvoll zu denken sind, wenn sie als Räume im Sinne gespürter leiblicher Anwesenheit³⁸⁵ begriffen werden, eben nicht als ortslos ergossene, besetzende Gefühle. Er kritisiert an Schmitz' Ansatz, „dass er den Atmosphären eine gewissermaßen zu große Selbstständigkeit gegenüber den Dingen zubilligt“³⁸⁶, da er sie als quasi objektive Gefühle verstände und sie „freischwebend wie Götter“³⁸⁷ denke. Der fehlende Objektbezug, der freischwebende Charakter und die kaum berücksichtigte Beteiligung des Subjektes an der Konstruktion der Atmosphären sind die zentralen Kritikpunkte von Böhme, von denen ausgehend er dazu auffordert, die Atmosphäre „aus der Dichotomie von objektiv und subjektiv [zu] befreien“³⁸⁸ und eine Änderung der Verhältnisbestimmung von Subjekt und Objekt im Atmosphärenkonzept vorzunehmen.

³⁸⁰ Ebd., S. 90–91.

³⁸¹ Ebd., S. 92.

³⁸² Gernot Böhme, *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*, 14. Aufl., Frankfurt am Main 2003.

³⁸³ Ebd., S. 25.

³⁸⁴ Ebd., S. 25.

³⁸⁵ Gernot Böhme, *Architektur und Atmosphäre*, München 2006, S. 49.

³⁸⁶ Böhme, *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*, S. 30.

³⁸⁷ Ebd., S. 31.

³⁸⁸ Ebd., S. 31.

Auf Seiten des Subjektes regt er dazu an, den Menschen wesentlich als Leib zu denken, „d. h. so, dass er in seiner Selbstgegebenheit, seinem Sich-Spüren ursprünglich räumlich ist“³⁸⁹, und für die Objektseite fordert er ein neues Verständnis der Dinge, das letztlich dazu führt, dass ihm Atmosphären insofern als räumlich gelten, als sie „durch die Anwesenheit von Dingen, von Menschen oder Umgebungskonstellationen, d. h. durch deren Ekstasen tangiert“³⁹⁰ sind. Entsprechend gelten Atmosphären für Böhme als Vermittlungsinstanz zwischen Objektivem und Subjektivem, und er bedenkt sie als einen ästhetisch-produktionsorientierten Aspekt der Räumlichkeit, der beispielsweise Licht oder Musik, ausgehend vom leiblichen Spüren des Menschen, ebenfalls als Konstruktionsfaktoren von Raum ersichtlich werden lassen kann. Die atmosphärische Gestimmtheit steht im Mittelpunkt von Böhmes Zugang zum Raum, denn er beschreibt Atmosphären als „gestimmte Räume“³⁹¹, die „unbestimmt in die Weite ergossen sind“³⁹² und gleichzeitig „vom Menschen in seiner leiblichen Präsenz erfahren werden“³⁹³. Entscheidend für seine Perspektive ist dabei die Tatsache, dass Atmosphären „weder Substanz noch Akzidens, weder rein objektiv noch rein subjektiv sind“³⁹⁴, sondern beides zugleich, so dass sie als von den beteiligten Subjekten stets mitkonstruiert gefasst werden können. Von diesem Verständnis ausgehend, entwirft er das Vermittlungsphänomen Atmosphäre auch als Gegenstand oder Medium ästhetischer Erziehung³⁹⁵ und beschreibt den Umgang mit ihnen als erlernbar. Mit seiner Rede davon, dass es „atmosphärische Kompetenzen“³⁹⁶ gibt, die sich „wesentlich in die Fähigkeit Atmosphären wahrzunehmen und die Fähigkeit Atmosphären zu gestalten“³⁹⁷ gliedern, nutzt er also den in phänomenologischer Perspektive entwickelten Aspekt Atmosphäre, um einen Bildungsauftrag zu formulieren. Wie eng Böhme diesen Bildungsgedanken im Schulterschluss mit seinem phänomenologischen Verständnis von Welt entwickelt, zeigt folgendes Zitat:

„Atmosphären wahrnehmen zu lernen heißt sich emotional zu öffnen. Damit wird die Veräußerlichung der Umwelt aufgehoben und der Kontaktlosigkeit, der Coolness des modernen Menschen gegengesteuert. Sich auf Atmosphären

³⁸⁹ Ebd., S. 31.

³⁹⁰ Ebd., S. 33.

³⁹¹ Böhme, Architektur und Atmosphäre, S. 25.

³⁹² Ebd., S. 25.

³⁹³ Ebd., S. 25.

³⁹⁴ Ebd., S. 25.

³⁹⁵ Ebd., S. 49.

³⁹⁶ Ebd., S. 51.

³⁹⁷ Ebd., S. 51.

einlassen heißt teilnehmen wollen und sich Anmutungen aussetzen. Das ist die Voraussetzung dafür, überhaupt Lust am Dasein zu erfahren und die eigene Leiblichkeit als Medium des Daseins zu entdecken.“³⁹⁸

Das eingangs bei Husserl mit der Rede von intentional gerichtetem Bewusstsein verbundene, besondere Verhältnis zur Wirklichkeit wird hier bildungstheoretisch neu relevant. Die Vermittlung von atmosphärischer Kompetenz als eine Möglichkeit, Kontaktlosigkeit und Veräußerlichung zu überwinden, und verspricht eine Neuentwicklung der „Lust am Dasein“, die Bildungsprozesse über die Ausbildung atmosphärischer Kompetenz ermöglichen können. Diese Lesart von Atmosphären kann also im Gegensatz zu der von Schmitz in religionspädagogische Annäherungen an den Raum aufgenommen werden, da sie als Vermittlungsdynamik einen Beitrag zur Verflüssigung von Containerraumvorstellungen leistet und hermeneutisch ertragreich ist.

Insgesamt sind damit zentrale philosophisch-phänomenologische Aspekte zusammengeführt³⁹⁹, für die nach Resonanzen in der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik zu suchen ist.

³⁹⁸ Ebd., S. 52.

³⁹⁹ Mit den Stimmen von Gaston Bachelard, Bernhard Waldenfels oder Otto Bollnow würden sich andere Akzente eröffnen, allerdings finden sich zu diesen Autoren bisher kaum praktisch-theologische Rezeptionen. Vgl. dazu Gaston Bachelard, *Poetik des Raumes [1957]* (Fischer Wissenschaft 7396), Frankfurt am Main 1994, S. 30 ff.; vgl. ferner Sonja Keller, *Kirchengebäude in urbanen Gebieten. Wahrnehmung – Deutung – Umnutzung in praktisch-theologischer Perspektive* (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs Band 19), Berlin 2016, S. 191 ff. Keller scheint eine der ersten Praktischen Theologen zu sein, die Bachelards poetischen Zugang zum Raum, der vor allem die Bedeutung von Imagination betont, sichtet; vgl. Bernhard Waldenfels, *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modellleibhafter Erfahrung* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1952), 1. Aufl., Frankfurt am Main 2009, S. 15–126; Bernhard Waldenfels, *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1472), 1. Aufl., Frankfurt am Main 2000, S. 200 ff. Die Positionen von Bernhard Waldenfels zum Raum werden allerdings außerhalb der Religionspädagogik breiter rezipiert. Es darf daher einigermaßen überraschen, dass diese Texte religionspädagogisch einen noch nicht gesichteten Fundus zur Raumfrage darstellen, obwohl andere Texte von Bernhard Waldenfels durchaus Aufnahme finden. Vgl. u. a. Peter Biehl, „Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik“, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie: von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 15–46, S. 39 ff.; Petra Schulz, *Sich etwas von sich selbst her zeigen lassen. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie phänomenologisch orientierter Religionspädagogik* (17), Münster 2005, S. 52 ff.; vgl. Otto Friedrich Bollnow, „Mensch und Raum [1963]“, in: Kühne-Bertram Boelhauve/Rodi Lessing (Hgg.), *Schriften. Band VI. Mensch und Raum*, Würzburg 2011, S. 251 ff. Raum gilt Bollnow zugleich als die transzendentale Verfassung des Menschen und als materiale Rahmung, er gilt ihm als nicht homogen, sondern vielmehr entsprechen sich das menschliche Leben und der erlebte Raum in je subjektiver Färbung; vgl. dazu Keller, *Kirchengebäude in urbanen Gebieten*, S. 185 ff. Keller sichtet auch die Überlegungen von Otto Bollnow zum Raum als eine der ersten Praktischen Theologen. Auch wenn Keller zumeist darauf verzichtet, die Resonanzen zwischen ihrem eigenen empirischen Material und Bollnows Lesart des Raumes abzuschreiten, macht sie bereits darauf aufmerksam, dass sich hier noch

1.2 Resonanzen: Phänomenologisch raumhermeneutische Erkundungen in der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik

Die Erkundungen dazu, in welcher Weise in der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik auf die aufgezeigten Aspekte Bezug genommen wird, können ihren Einsatzpunkt, wie in der Auseinandersetzung mit der Kirchenraumpädagogik bereits angedeutet, dort finden, wo Manfred Josuttis „eine phänomenologische Annäherung an das Thema“⁴⁰⁰ Raum verkündet. Außerdem sind die Stimmen von Hans-Günther Heimbrock und Wolf-Eckart Failing zu berücksichtigen, die bewusst für eine „phänomenologisch orientierte Praktische Theologie“⁴⁰¹ optieren und grundsätzlich darauf abzielen, „die Raumbezogenheit religiösen Lebens“⁴⁰² in phänomenologischer Perspektive als einen „integralen Bestandteil der Praktischen Theologie“⁴⁰³ zu entfalten. Gerade Failings Argumentation, dass insbesondere in der phänomenologischen Auseinandersetzung mit dem Raum für die protestantische Theologie viel zu gewinnen sei⁴⁰⁴, kann im Rahmen hermeneutischer Bemühungen schwerlich unbedacht bleiben. Darüber hinaus sind auch die religionspädagogischen Positionen von Peter Biehl und Silke Leonhard bedeutsam. Ersterer ist in der phänomenologischen Religionspädagogik verankert, wenn er von einer Konzeption der „Religionspädagogik als Phänomenologie“⁴⁰⁵ spricht, und Letztere strebt danach, den Leib als „(Gestaltungs-)Raum religiösen Lernens“⁴⁰⁶ zu entfalten, so dass sich mit ihrer Stimme vornehmlich Schärfungen für die Dimension der Leiblichkeit ergeben können.

Alle Autoren machen sich in phänomenologischer Perspektive, je unterschiedlich akzentuiert, um eine „Aufwertung des Raumes zu einem praktisch-

kaum entdeckte Möglichkeiten für praktisch-theologisches und religionspädagogisches Arbeiten eröffnen.

⁴⁰⁰ Josuttis, Vom Umgang mit heiligen Räumen, S. 34; der Aufsatz findet sich in identischer Fassung auch im von Thomas Klie herausgegebenen Sammelband „Der Religion Raum geben“; vgl. dazu Josuttis, Vom Umgang mit heiligen Räumen, S. 43 ff.

⁴⁰¹ Wolf-Eckart Failing/Hans-Günter Heimbrock, „Ausblick. Von der Handlungstheorie zur Wahrnehmungstheorie und zurück“, in: dies. (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 275–294, S. 292.

⁴⁰² Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 92.

⁴⁰³ Ebd., S. 92.

⁴⁰⁴ Vgl. ebd., S. 91 ff.; vgl. dazu auch Kirchhoff, Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, S. 162.

⁴⁰⁵ Biehl, Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik, S. 31.

theologischen Gegenstandsbereich“⁴⁰⁷ verdient, in dem mal mit einem Fokus auf Wahrnehmung argumentiert wird, dann wieder vor allem ausgehend von der Leiblichkeit bzw. dem Leibraum oder der Atmosphäre. Diese Unterschiedlichkeiten im Gemeinsamen gilt es aufzunehmen, ohne bestehende Differenzen zu nivellieren.

1.2.1 Die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Wolf-Eckart Failing und Silke Leonhard

Das vorausgehende Gespräch mit der Philosophie hat m. E. gezeigt, dass die Suche nach hermeneutisch „bedeutsamen Aspekten des Raumphänomen[s]“⁴⁰⁸ sich u. a. am *Wissen um die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung* ausrichten kann. Wolf-Eckart Failing akzentuiert in diesem Sinne und entfaltet in seiner Deutung des Raumes als „gelebten Raum“⁴⁰⁹ räumliche Erfahrungen „als Korrelat subjektiven Erlebens“⁴¹⁰. Er argumentiert, dass raumbezogene Erschließungsprozesse keinesfalls homogen sind, sondern sich in ständiger Variation befinden. Jede Raumwahrnehmung ist folglich als „Ergebnis subjektiver Sinngebung“⁴¹¹ verstanden, und es ist die Möglichkeit betont, dass sich ein und dieselbe (materiale) Formation für differente Personen in unterschiedlicher Weise darstellen kann.

Husserls Auffassung vom Raum als „Korrelat von subjektiven Vollzügen“⁴¹² variiert Failing also produktiv, indem er sie auf die Vorstellung von immer wieder neuen Wahrnehmungsmöglichkeiten⁴¹³ hin akzentuiert und zu einem bewussten Vollzug von Perspektivvervielfältigungen anregt. Mit ihm kann daher die Überzeugung, dass sich Raumerleben in kontinuierlichen Wandlungsprozessen befindet, aktiv als Ermöglichung und Betonung der Pluralität von Erkenntnisprozessen einzelner Subjekte zum Raum verstanden werden. Entsprechend entfaltet Failing auch facettenreiche Lesarten des Raumes, wobei in zweien die Mehrdimensionalität der Wahrnehmung besonders im

⁴⁰⁶ Silke Leonhard, *Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs* (Praktische Theologie heute 79), Stuttgart 2006, S. 90.

⁴⁰⁷ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 92.

⁴⁰⁸ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 98.

⁴⁰⁹ Ebd., S. 99.

⁴¹⁰ Ebd., S. 100.

⁴¹¹ Ebd., S. 100.

⁴¹² Rapic, Einleitung, S. LXVI.

⁴¹³ Vgl. Husserl, Ding und Raum. Vorlesung [1907], S. 162 f.

Fokus steht. So entfaltet er die räumliche Perzeption mit Donald W. Winnicotts⁴¹⁴ Vokabel des „Zwischenraums“⁴¹⁵ als einen kreativen Spielraum⁴¹⁶, der eine Möglichkeit zur „Umformulierung von Wünschen, überschüssiger Hoffnung, [und] Überschreitungsbedürfnissen“⁴¹⁷ bietet, da in ihm „Sinnlichkeit und Gegenständlichkeit einerseits und Gehalt und ‚Inhalt‘ andererseits untrennbar ineinanderfließen“⁴¹⁸. Darüber hinaus nutzt er Ernst Cassirers „Betrachtungsweise des Raumes [...] als symbolischen Raum“⁴¹⁹, um Räumliches als komplexes Wahrnehmungserlebnis begreifbar zu machen. Die Leitidee von der Mannigfaltigkeit von Perzeptionsprozessen ist hier symboltheoretisch in die Überzeugung überführt, dass es keine „allgemeine schlechthin feststehende Raum-Anschauung gibt“, sondern eine genuine Abhängigkeit von der umgebenen Sinnordnung besteht, da Räume in sich bereits einen nicht anschaulichen Sinn zur Darstellung bringen.⁴²⁰ Diese vielfältig denkbaren Wechselverhältnisse aus subjektiven Bewusstseinserlebnissen und Gegenständen beeinflussen nach Failing das Verstehen des gelebten Raumes und sind damit in raumhermeneutischen Bemühungen zu fokussieren.

Die Pluralität und Subjektivität von Wahrnehmung akzentuiert auch Silke Leonhard, wenn sie unterstreicht, dass „der religiöse Raum der Gegenwart [...] nicht an sich eine ontologische Qualität ist, sondern [...] durch religiöse Subjekte konstruiert“⁴²² wird. Allerdings verschiebt und erweitert sie Failings Grundgedanken. So führt sie

⁴¹⁴ Vgl. Donald W. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität* (Konzepte der Humanwissenschaften), Stuttgart 2012, S. 10 ff. Die Arbeiten von Donald Winnicott zum „Dritten Raum“ stellen einen religionspädagogisch noch kaum gesichteten Fundus psychoanalytischer Überlegungen zum Raum dar – anders im Kontext der Poimenik. Vgl. dazu Ulrike Wagner-Rau, *Segensraum. Kasualpraxis in der modernen Gesellschaft* (Praktische Theologie heute Bd. 50), Stuttgart 2000, S. 156–173. Wagner-Rau versteht den Segen im Anschluss an Winnicott als intermediären Raum, der relational Vertrauen entstehen lässt und somit als Hoffnungsraum gedeutet werden kann.

⁴¹⁵ Failing, *Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes*, S. 103.

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S. 104 f.

⁴¹⁷ Ebd., S. 104.

⁴¹⁸ Ebd., S. 104.

⁴¹⁹ Ebd., S. 104.

⁴²⁰ Ernst Cassirer, „Das Sprachproblem in der Geschichte der Philosophie“, in: Claus Rosenkranz (Hg.), *Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe. Band 11. Erster Teil. Die Sprache*, Hamburg 2002, 51–121, S. 102.

⁴²¹ Die Position Ernst Cassirers zum Raum soll hier u. a. aufgrund von Cassirers Symbolbegriff zunächst keine weitere Aufnahme finden. Allerdings sei an dieser Stelle angemerkt, dass Matthias D. Wüthrich seine Positionen nutzt, um „auf der Basis des Begriffes eines trinitarischen Gottesraumes ein theologisches Raumverständnis zu entwickeln, das seine Erschließungskraft vornehmlich im Bereich der Ekklesiologie zeigt“. Wüthrich, *Raum Gottes*, S. 418.

⁴²² Leonhard, *Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs*, S. 296; vgl. dazu Andreas Mertin, „... räumlich glaubet der Mensch“. *Der Glaube und seine Räume*, in: Thomas Klie (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 51–76, S. 52f.

einerseits aus, dass religiöse Erfahrungen mit Räumen vor allem dort gelingen, „wo mit Räumen noch Mythen verbunden“⁴²³ seien, was primär bei historischen Bauten mit romanischem, gotischem oder ähnlichem Stil der Fall sei, und betont andererseits die Eigendynamik des Materialraumes. Bestimmten material-architektonischen Strukturen spricht sie beispielsweise eine größere Nähe zu mythischen Erzählungen zu als anderen. Leonhard stellt damit zwar ähnlich wie Failing die Konstruktionsleistung des Subjektes in den Mittelpunkt und befördert eine Aufwertung raumbezogener Deutungsprozesse, sieht die Deutung eines Gebäudes allerdings mit der These, dass tradierte Mythen Räume auch als religiöse Räume ausweisen können⁴²⁴, eher erzähltheoretisch grundiert. In ihrer Perspektive kann die Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung damit als von Narrationen bzw. mythischen Erzählungen abhängig aufgefasst werden, was ein korrelatives Wechselverhältnis zwischen dem Wahrnehmungsakt als gerichtetem Vollzug und individuell bekanntem oder gemeinschaftlich geteiltem narrativem Wissen begründet.

In einer Vermittlung beider Positionen ist der Raum der Anschauung folglich als sinnlich höchst plural⁴²⁵ und grundsätzlich in einer deutend-wahrnehmenden Annäherung zugänglich gezeigt, wobei sowohl individuelle Rückbindungen zentral sind als auch kulturell gesellschaftlich Narrative. Das sich ergebende dynamische Abhängigkeitsverhältnis verbindet sich mit doppelten Konsequenzen für hermeneutische Bemühungen. So ist erstens in Reflexionen zum Raum, die sich an der Dimension mannigfaltiger Wahrnehmung orientieren, nicht das architektonische Bestehen von Raum in den Mittelpunkt zu stellen, sondern der Prozess seiner subjektiven Entstehung im Vollzug der Wahrnehmung. Zweitens ist der Vielzahl möglicher narrativer oder mythologischer Verknüpfungen nachzugehen. Die von Husserl inspirierte Betonung der Vielstimmigkeit möglicher Wahrnehmungsperspektiven kann programatisch raumhermeneutisch zu der These weitergeführt werden, dass erst die aktiv vollzogene, geistig mentale oder leiblich rückgebundene Bemühung um einen Wechsel mannigfaltiger Wahrnehmungen die Identität des Raumes offenzulegen vermag und selbstreflexive Erkenntnisgewinnung

⁴²³ Leonhard, Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs, S. 296.

⁴²⁴ Erzählungen und Mythen kommen als Prozesse der Bedeutungsattribuierung in den Blick, so dass ein genaueres Verständnis von diesen Vorgängen auch in semiotischer Perspektive gewonnen werden kann. An dieser Stelle zeigt sich, dass die in der Kirchenraumpädagogik vorfindliche Verschränkung beider Perspektiven hilfreich ist.

⁴²⁵ Vgl. Bernhard Waldenfels, *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main 2005, S. 67 f.

befördert. Die Wahrnehmungen des Raumes können dann ausdrücklich „als Akte der Sinnbildung“⁴²⁶ beschrieben werden, die „als produktive Textbildung und als ‚Einlegung‘ zu fassen [sind], welche gleichzeitig auf verstehende Auslegung von Sinn“⁴²⁷ abzielen.

Die Akte räumlicher Wahrnehmung sind damit insgesamt als subjektive Sinnkonstruktionsprozesse gefasst, in denen sich die ständige Bewegung „von der Handlungstheorie zur Wahrnehmungstheorie und zurück“⁴²⁸ realisiert. Es ist zu berücksichtigen, dass individuelle Dispositionen und Voraussetzungen den Wahrnehmungsakt und dabei immer auch den Gegenstand verändern, was sich je unterschiedlich auf die Handlungen des Einzelnen auswirken kann. Die enge Verbindung zu Erzählungen, wie sie mit Silke Leonhard eingetragen werden kann, ermöglicht es außerdem, dass eine explizite Versprachlichung der entstehenden, möglicherweise höchst differenten Sinnstiftungsprozesse sich darüber hinaus für den Vollzug raumhermeneutischer Erschließungen jenseits des Materialen nutzen lässt. So ist es naheliegend, dass beispielsweise die Auslegung von Erzählungen von lebensweltlichen Raumerfahrungen profitieren kann und umgekehrt imaginierte bzw. narrativ oder mythologisch vermittelte räumliche Wahrnehmungsanregungen Sprach- und Erschließungsmuster bereitstellen können, die neue Handlungsmöglichkeiten für den materialen Raum freisetzen. Die Wahrnehmung von Phänomenen entlang räumlicher Aspekte kann folglich sowohl „als schöpferische Fähigkeit“⁴²⁹ beschrieben als auch als Einsatzpunkt für „Verstehen, Normieren und Handeln“⁴³⁰ aufgefasst werden. Anders formuliert, können materiale Räume zu kreativen, narrativen Wirklichkeitserschließungen ermutigen, aber selbige auch verorten oder verstehen helfen und umgekehrt. Eine raumorientierte Aufnahme von Failings Überzeugung, dass sich das Subjekt in der Wahrnehmung überhaupt erst konstituiert⁴³¹, erlaubt schließlich die These, dass eine bewusste und aktive Ausrichtung raumhermeneutischer Vollzüge auf Mannigfaltigkeit auch einen möglichen Beitrag zur Subjektwerdung leisten kann.

⁴²⁶ Failing, Heimbrock, *Ausblick*, S. 282.

⁴²⁷ Ebd., S. 282.

⁴²⁸ Peter Biehl, *Festsymbole: zum Beispiel: Ostern; kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1999, S. 22; vgl. dazu auch Failing, Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, S. 275 ff.

⁴²⁹ Failing, Heimbrock, *Ausblick*, S. 285.

⁴³⁰ Ebd., S. 282.

⁴³¹ Vgl. ebd., S. 282 f.

1.2.2 Leiblichkeit bzw. Leibraum als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Manfred Josuttis und Silke Leonhard

Mit Maurice Merleau-Ponty, in anderer Akzentuierung auch mit Hermann Schmitz, bildet *Leiblichkeit/der Leibraum*, als Verarbeitungsort der Wahrnehmung, eine zweite Dimension phänomenologischer Raumdeutungen, der ein eigenes Potential für hermeneutische Erschließungen zukommt. Manfred Josuttis' Formel „ich als Raum bin in einem Raum“⁴³² fokussiert diesen Aspekt und betont die Einsicht, dass leib-räumliche Orientierungen jeweils mit material-räumlichen Perspektiven zu vermitteln sind. Der Zugang zum materialen Raum ist nach Josuttis an die leib-räumliche Verfasstheit des Menschen gekoppelt, was den Leib als Relationsphänomen zeigt. Eine vergleichbare unauflösliche Verschränkung von Leiblichkeit und Raum liegt auch Silke Leonhards These „der Körperraum bewegt sich in einem Raum“⁴³³ zugrunde, wenngleich sich Differenzen in den Referenzfiguren zeigen, die für eine hermeneutische Akzentuierung der Dimension Leiblichkeit zentrale sind.

Josuttis greift zur Entfaltung des bestehenden Zusammenhangs auf die Überlegungen zum Leibraum von Hermann Schmitz⁴³⁴ zurück und trägt außerdem Darstellungen zur Wirkungsmacht des Heiligen ein. Er bestimmt den Leib als eine räumliche Dimension, die ihre Ordnung stets in Relation zur Umgebung, dem Ortsraum⁴³⁵, gewinnt, der eine „filternde[n] Umfriedung“⁴³⁶ darstellt, die die Möglichkeit bietet, mit „abgründigen Atmosphären“⁴³⁷ umzugehen. Josuttis ergänzt also material-räumliche Perspektiven um eine leiblich vermittelte Integration auratisch-atmosphärischer Dynamiken, wobei seine Rede von „abgründigen Atmosphären“⁴³⁸ dazu tendiert, die Auffassung des Leibes als Vermittlungsdynamik zwischen Wahrnehmung und Erfahrung zurückzustellen.

Silke Leonhard vermeidet diese reduktiven Tendenzen, indem sie die Leiblichkeit deutlicher im Anschluss an Merleau-Pontys Überlegungen zur primordialen

⁴³² Josuttis, Vom Umgang mit heiligen Räumen, S. 35.

⁴³³ Leonhard, Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs, S. 33.

⁴³⁴ Josuttis, Vom Umgang mit heiligen Räumen, S. 36; Manfred Josuttis, *Segenskräfte: Potentiale einer energetischen Seelsorge*, 2. Aufl., Gütersloh 2000, S. 132 ff.; Manfred Josuttis, *Heiligung des Lebens: zur Wirkungslogik religiöser Erfahrung*, Gütersloh 2004, S. 119 ff.

⁴³⁵ Vgl. Josuttis, Segenskräfte: Potentiale einer energetischen Seelsorge, S. 127 ff.; vgl. dazu auch: Josuttis, Vom Umgang mit heiligen Räumen, S. 36 ff.; vgl. ferner: Schmitz, Der Leib, der Raum und die Gefühle, S. 51 ff.

⁴³⁶ Josuttis, Segenskräfte: Potentiale einer energetischen Seelsorge, S. 128.

⁴³⁷ Ebd.

Räumlichkeit denkt und so die leib-räumlich rückgebundene Entstehung neuer Sinnstiftungen offenhält.

„Im Lebensprozess formt und bildet der Mensch den Raum; Menschwerdung ist unablösbar mit der Raumgewinnung und Raumgestaltung verbunden. Das Verhältnis von Leib und Raum findet Ausdruck in der Raumwahrnehmung. Nicht nur die Räume selbst, sondern auch unsere Wahrnehmung des Raumes unterliegen geschichtlichen Prozessen, sie verändern sich bis zur Verwandlung.“⁴³⁹

Das Zitat zeigt, dass Leonhard Raum und Leib vermittelt, indem sie Leiblichkeit als „Zentrum räumlichen Existierens“⁴⁴⁰ konstruiert. Die im Zitat vollzogene Korrelation von Menschwerdung, also menschlicher Existenz, und Raumgewinn kann im Sinne einer Daseinshermeneutik so reformuliert werden, dass sich Raumgewinn als Existenzgewinn zeigt, als Grundlage für ein positives Selbst- und Weltverhältnis. Solche Deutungsvollzüge können nach Leonhard ihren Ausgangspunkt in einer leiblich orientierten Wahrnehmung des Raumes finden, die einen wandelbaren, geschichtlich rückgebundenen Prozess darstellt, der letztlich zur „Verwandlung“ von Räumen, aber auch des Selbst beitragen kann.

Diese existentielle Akzentuierung wird verstärkt, wenn Leonhard gestützt auf Husserl betont, dass „der Leib [...] bei aller Erfahrung von raumdinglichen Objekten als frei bewegtes Sinnesorgan ‚mit dabei‘“⁴⁴¹ ist und ihn außerdem als „Entfaltungsmöglichkeit für [...] räumliche Beziehungen in Aktivität“⁴⁴² sichtbar macht. Beide Perspektiven zeigen die wahrnehmend vollzogene Vermittlung von Raum und Leib als relevanten Prozess für die sinnstiftend vollzogene Menschwerdung und sind daher hermeneutisch aufzunehmen.

Leonhard bedenkt die Vermittlung von Raum und Leib jedoch nicht nur als anthropologisches Grundelement, sondern weitet diese Dynamik theologisch-dogmatisch, indem sie beide als „Wohnräume Gottes“⁴⁴³ beschreibt. Im Rückgriff auf den Systematischen Theologen Jürgen Moltmann, der sowohl in seiner erstmals 1985

⁴³⁸ Ebd.

⁴³⁹ Leonhard, Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs, S. 34.

⁴⁴⁰ Thomas Fuchs, *Leib, Raum, Person: Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*, München 2000, S. 15; vgl. dazu auch Leonhard, Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs, S. 34 f.

⁴⁴¹ Ebd., S. 46.

⁴⁴² Ebd., S. 51.

⁴⁴³ Ebd., S. 305.

veröffentlichten Systematik als auch in dem Aufsatz „Gott und Raum“⁴⁴⁴ Reflexionen zum Raum vollzieht⁴⁴⁵, stellt Leonhard die theologische Einsicht dar, dass, weil Gott auf göttliche Weise in der Welt und die Welt auf weltliche Weise in Gott wohne, der Leib als „ein Tempel des Heiligen Geistes“⁴⁴⁶ gelten kann, der „eine räumliche Leihgabe“⁴⁴⁷ darstellt, die „zur Ehre und zum Preis Gottes genutzt werden soll“⁴⁴⁸. In der Übertragung auf den Raum lässt sich daher mit Moltmann sagen, dass der Raum der Schöpfung eine räumliche Gabe Gottes darstellt, da „der unendliche Gott einer Endlichkeit zuvor Raum in sich selbst eingeräumt“⁴⁴⁹ hat, „in den hinein Gott schöpferisch tätig“⁴⁵⁰ werden konnte. Raum wird hier also als sinnerfüllende Kategorie für das Verstehen des Gott-Welt-Verhältnisses genutzt und zugleich untrennbar mit der Welt und mit Gott verwoben gezeigt. Die entwickelten Deutungen von Raum eröffnen einen Zugang zur Erschließung des Selbst-, Welt- und Gottesverhältnisses, was Leonhard schließlich leiblich zurückbindet. Die Auffassung von Leib und Raum als Wohnorte Gottes unterstreicht damit einerseits das Eingezeichnet-Sein des Raumes in den christlich-religiösen Sinnhorizont und betont andererseits, wie lohnenswert es religionspädagogisch ist, sich in einem hermeneutischen Umgang mit der Dimension der Leiblichkeit um eine explizite Auslotung bestehender Wechselverhältnisse zu bemühen, da Raum und Gott ebenso verwoben gedacht werden können wie Raum und Leib.

Bibelhermeneutisch orientiert findet sich eine solche Reflexionsfigur bei Silke Leonhard im Kontext ihrer Analysen zu den historischen Wurzeln der Leiblichkeitsthematik in der Religionspädagogik. Hier stellt sie die Konzepte von Martin Rang, Martin Stallman und Peter Biehl vor und befragt sie jeweils theoretisch und

⁴⁴⁴ Jürgen Moltmann, „Gott und Raum“, in: Jürgen Moltmann/Carmen Rivuzumwami (Hgg.), *Wo ist Gott? Gottesräume – Lebensräume*, Neukirchen 2002, S. 29–41.

⁴⁴⁵ Vgl. dazu auch Wüthrich, S. 327. In seiner 2015 erschienen Habilitationsschrift führt Wüthrich umfassend aus, dass gerade das 6. Kapitel in Moltmanns Dogmatik, das den Titel „Der Raum der Schöpfung“ trägt, als eine anfängliche Raumwende gelesen werden kann. Er zeigt, dass Moltmann seine Überlegungen zum Raum bei der Diskussion zwischen Descartes und More auf der einen und Newton und Leibniz auf der anderen Seite einsetzt und schließlich den absoluten Raum von einem Raum der Schöpfung und relativen Orten unterscheidet, wobei er besonders den absoluten Raum als zu Gott gehörig deutet.

⁴⁴⁶ Leonhard, Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs, S. 306.

⁴⁴⁷ Ebd., S. 306.

⁴⁴⁸ Ebd., S. 306.

⁴⁴⁹ Jürgen Moltmann, *Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre* (Systematische Beiträge zur Theologie 2), München 1985, S. 99.

⁴⁵⁰ Ebd., S. 99. Moltmann wendet die kabbalistische Zimzum-Lehre von Isaak Lurias schöpfungstheologisch raumorientiert. Vgl. dazu auch Wüthrich, Raum Gottes, S. 325 ff.

didaktisch auf ihren Umgang mit Leiblichkeit. Die Chancen und Grenzen des Konzeptes von Martin Rang zeigt Leonhard, indem sie einen von Rang vorgestellten didaktischen Entwurf bespricht. Dieser schlägt für die Behandlung der biblischen Erzählung von der Sturmstillung im Unterricht einen Einstieg über eine Erzählung zum Untergang der Titanic vor. In Leonhards Besprechung finden sich schließlich folgende Formulierungen:

„Lernraum als Raum der Grenzerfahrung. Religiöses Lernen funktioniert bei Rang durch den Aufbau von Räumen. Im liturgischen Konzept eingebettet, wird das Schiff zum (inneren) Ort und Bezugspunkt, ja zum religiösen Raum für die Lernbewegung der Schüler. [...] Die Kinder können die Lage der Jünger sehen, sich möglicherweise in sie hineinversetzen, ohne auf eigene (nicht vorhandene) Schiffserfahrungen rekurrieren zu müssen [...]. [...] im Raum der Anschaulichkeit kann die Situation der Jünger und auch die der Schiffspassagiere von innen her, als innere Situation, verstanden werden.“⁴⁵¹

Mit der Anmutung des Zufälligen wendet Leonhard die Kategorie Raum hier ausgehend von der Dimension der Leiblichkeit hermeneutisch. Zunächst scheint das Zitat dazu einzuladen zurückzufragen: Inwiefern baut Rang Räume auf? Was meint Lernraum als Raum der Grenzerfahrung? Diese Fragen verdeutlichen, dass Leonhard in ihrer Darstellung die Annahme kommuniziert, dass Martin Rang in seinem didaktischen Entwurf mit Texten einen Imaginationsraum entstehen lässt, in dem sich die Lernenden bewegen können und der ihnen die Möglichkeit bietet, gedanklich das angstvolle Erlebnis eines Sturms auf hoher See mit nachzuvollziehen.

Leonhard beobachtet im Unterrichtsentwurf von Martin Rang von 1939, anders formuliert, dass Rang Texträume als Erfahrungsräume aufeinander bezieht und so eine Anschaulichkeit erzeugt, die gedanklich eine räumliche Dimension hat und im erzählten Materialraum Schiff verdichtet wird. Entsprechend bestätigt sich hier erneut das Potential, das sich mit einer hermeneutischen Perspektive auf den Raum für die Arbeit mit Narrationen eröffnet. Hier ist mit Leonhard erarbeitet, dass Erzählungen selbst Räume erzeugen, die leib-räumlich nachempfunden, analytisch gegangen und vielfältig verstehend erschlossen werden können.

Abstrahiert betrachtet inspirieren Leonhards Ausführungen dazu, im Umgang mit Texten nach möglichen leib-räumlichen Bewegungen des Lesers zu fragen⁴⁵² oder den Einfluss des Raumes auf die menschliche Existenz hermeneutisch aufzunehmen.

⁴⁵¹ Ebd., S. 68–69.

⁴⁵² Vgl. ebd., S. 70 f.

Das Wechselverhältnis von Raumgewinn und -verlust kann dann als Dynamik des Menschseins für die Erschließung narrativer Texte genutzt werden, da mindestens mit Merleau-Ponty der Akt der Raumeignung, als unmittelbar mit dem Menschsein, mit der menschlichen Existenz verknüpft gedacht werden kann. Auch Aspekte des Sehens⁴⁵³, Hörens⁴⁵⁴ und Tastens bzw. der Motorik⁴⁵⁵ können als Vollzüge leiblicher Raumerfassung relevante Bestandteile räumlich orientierter hermeneutischer Erschließungen von Narrationen sein, wie sich aus Leonhards Besprechung von Rangs Unterrichtsentwurf ableiten lässt. Umgekehrt ist dann auch der Einfluss der individuellen Verfassung auf das Wahrgenommene zu berücksichtigen. In dieser Perspektive kann sich beispielsweise auch die Schöpfungserzählung als Narration davon, wie dem Menschen das Einwohnen in der Welt erlaubt wird, oder als Versprachlichung des menschlichen Bedürfnisses nach einem umfriedeten, schützenden Raum eröffnen. Eine Erschließung, in der zusätzlich der mit Heidegger entfaltete Aspekte des Wohnens als Grundzug des Seins nachhallt und eine mögliche Neuakzentuierung des Sinns der Erzählung vorbereitet. Werden dann die mit der Dimension der Leiblichkeit verbundenen Aspekte des Raumgewinns und Raumverlustes hinzugezogen, kann Genesis 1 als Narrationen über die Möglichkeiten und Gefahren des Menschwerdens gedeutet werden.

D. h., religiöse Bildungsprozesse können auch in einer Entfaltung leiborientierter Deutungsprozesse neue Verstehensoptionen für material-räumliche wie textbasierte Erschließungsprozesse gewinnen. Insbesondere Textarbeit kann von den leib-räumlich hermeneutischen Figuren profitieren, da sich mit den Lesarten des Raumes eben auch das Potential verbindet, bekannte Erzählungen neu zu sehen und ein anderes Verständnis von ihnen anzubahnen.

1.2.3 Die Atmosphäre als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Wolf-Eckart Failing und Manfred Josuttis

Im Gespräch mit der Philosophie ist außerdem ersichtlich geworden, dass die Dimension der *Atmosphäre*, die zunächst auf Heideggers Überlegungen zur Gestimmtheit des Menschen zurückgeführt werden kann, einen zentralen Aspekt

⁴⁵³ Vgl. Böhme, Architektur und Atmosphäre, S. 96.

⁴⁵⁴ Ebd., S. 79.

⁴⁵⁵ Vgl. Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 128 ff.

phänomenologischer Raumauflassungen darstellt. Failing orientiert seine Überlegungen zum „gestimmten Raum“⁴⁵⁶ an ebendieser Dimension, wobei gerade die spannungsreichen Ambivalenzen seiner Darstellung, die sich in der Begegnung mit Josuttis’ Ausführungen zu Atmosphären „als göttliche Mächte“⁴⁵⁷ noch einmal verschärft, die Herausforderungen markieren, die mit einer hermeneutische Akzentuierung dieser Dimension verbunden sind.

Auf der einen Seite steht die Beobachtung, dass sich Räume durch „eine wahrnehmbare Gestimmtheit“⁴⁵⁸ auszeichnen können, die als „ein Wesenszug schlechthin jedes Raumes“⁴⁵⁹ begriffen werden kann. In dieser Lesart wird Atmosphären ein unterschiedlich hohes Maß an Selbstständigkeit zugeschrieben, und auf Seiten des Rezipienten werden abgestufte Formen von „Passivität im Sinne von Aufnahmebereitschaft und Aufgeschlossenheit“⁴⁶⁰ vorausgesetzt. Die protestantisch am drastischsten in diese Richtung profilierte Position findet sich bei Manfred Josuttis. Er versteht Atmosphären als „transmentale, diffuse Gebilde, die einen umfassen und umfließen“⁴⁶¹ können und sich als „gestaltlose [...] göttliche Mächte“⁴⁶² mit unbedingtem Ernst so aufdrängen können, dass sie „im affektiven Betroffensein auch körperlich spürbar werden“⁴⁶³. Letztere Auffassung zeichnet sich dabei durch eine nicht unproblematische Ontologisierungstendenz aus, die die Bedeutung des Subjektes für die Konstruktion von Atmosphären so zurückstellt, dass sich nur schwer Reflexionsprozesse anschließen lassen. Mit Michael Meyer-Blancks kann daher kritisch angemerkt werden, dass in der Aufnahme der Dimension Atmosphäre, die durchaus auch Potential für die Rede vom Heiligen als Atmosphäre birgt, stets die Aktivität des deutenden Subjektes stark zu machen ist, das das Beobachtete ausgehend von einer religiösen Deutungstradition als heilig konnotiert⁴⁶⁴. Erst in dieser semiotisch reflektierten Lesart wird es religionspädagogisch denkbar, Atmosphären hermeneutisch zu thematisieren.

⁴⁵⁶ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 100.

⁴⁵⁷ Josuttis, Heiligung des Lebens: zur Wirkungslogik religiöser Erfahrung, S. 27; vgl. dazu auch Schmitz, System der Philosophie. Band III/4, S. 114 f.

⁴⁵⁸ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 101.

⁴⁵⁹ Ebd., S. 101.

⁴⁶⁰ Ebd., S. 101 f.

⁴⁶¹ Josuttis, Heiligung des Lebens: zur Wirkungslogik religiöser Erfahrung, S. 27.

⁴⁶² Ebd., S. 27; vgl. dazu auch Schmitz, System der Philosophie. Band III/4, S. 114 f.

⁴⁶³ Josuttis, Heiligung des Lebens: zur Wirkungslogik religiöser Erfahrung, S. 27.

⁴⁶⁴ Michael Meyer-Blanck, „Praktische Theologie – Segenskräfte“ 125 (2000), 1334–1335, S. 1334.

Es ist entsprechend ein Atmosphärenverständnis hilfreich, das diese Dimension in der Kompromissformel Böhmes vornehmlich als Vermittlungsdynamik zwischen Subjekt und Objekt näher bestimmt. Diese Auffassung bildet die zweite Seite praktisch-theologischer Lesarten des Phänomens, das Failing „zum Schlüsselphänomen für das Verständnis des gelebten Raumes“⁴⁶⁵ erhebt, und erlaubt explizit bildungs- und kompetenzorientierte Rückbindungen. In grenzbewusster Offenheit wird in dieser Perspektive im Sinne „atmosphärische[r] Kompetenzen“⁴⁶⁶ dem Gespür für das Fremde, Zerbrechliche, fast schon Unheimliche der Welt Raum gegeben, ohne durch das Postulat „eines unwillkürliche[n] Ergriffenwerden[s]“⁴⁶⁷ Reflexionsprozesse stillzustellen. Ein solches Verständnis eröffnet eine hermeneutische Spur, die Alternativen zu primär kognitiven Ansätzen bietet und der Tatsache Rechnung trägt, dass sich Atmosphären in ihre Verfasstheit wenigstens punktuell einem rein kausalen Denken entziehen. Zugleich wird eine Stärkung emotiv sensorischer Reflexionsprozesse bewirkt, was zu einer Überwindung von Veräußerlichung und Kontaktlosigkeit beitragen kann, die insbesondere für die Wahrnehmung religiöser Phänomene hilfreich ist.

Diese zweipolige Konstellation macht es für eine hermeneutische Anwendung dieser Dimension stets erforderlich zu klären, welches Verständnis von Atmosphären die Analysen leiten soll und ob von ihrer Macht oder Ohnmacht ausgegangen werden soll.

1.2.4 Wohnen – der räumliche Grundzug des Seins als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Peter Biehl

In seiner Räumlichkeit ist das Dasein auf Orte der Sicherheit und der Geborgenheit, auf das *Wohnen* in der Welt angewiesen. Diese Grundthese Heideggers nimmt Peter Biehl für seine religionspädagogischen Reflexionen zum Verhältnis von Raum und Existenz auf. Sprach-etymologisch von Heidegger inspiriert, realisiert er zunächst eine anthropologische Annäherung an das Phänomen, um von dieser Schüsselstelle aus

⁴⁶⁵ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 101.

⁴⁶⁶ Böhme, Architektur und Atmosphäre, S. 51.

⁴⁶⁷ Karlfried von Dürckheim, „Untersuchungen zum gelebten Raum. Erlebniswirklichkeit und ihr Verständnis. Systematische Untersuchungen II [1932]“, in: Jürgen Hasse (Hg.), *Untersuchungen zum gelebten Raum*, Frankfurt am Main 2005, 11–108, S. 72. Failing verweist auf diese Passage bei Karlfried von Dürckheim und entwickelt sein Verständnis von Atmosphären in einer Ineinanderblendung der Begrifflichkeiten Stimmung, Gestimmtheit und Atmosphäre, so dass sich teilweise immer ganz spannungsfreie Ambivalenzen ergeben.

genauer Beschreibungen und schließlich Gedanken zu didaktischen Arrangements zu entwickeln, die religiöse und theologische Sinnstiftungsprozesse initiieren und daher raumhermeneutisch anregend sind.

Im Detail entfaltet Biehl die Wohnung als umfriedeten Raum, so dass Wohn-Raum, als Friedensraum, als Raum des Bleiben-Könnens⁴⁶⁸ oder letztlich als ein in das Freie eingelassener Raum sichtbar wird. Ausgehend von der Beobachtung, dass die Wohnung „der ‚feste Punkt‘ [sei], von dem alle Orientierung ausgeht“⁴⁶⁹, beschreibt Biehl Räume als nicht homogene, begrenzte Lebensräume bestimmter Subjekte.⁴⁷⁰ Als Einfriedung aufgefasst, wird der materiale Raum als grundlegendes Element der Identitätsbildung gezeigt, so dass schließlich die Bestimmung, Raum sei bedeutungsvoller Lebensraum, den Überschritt zur religiös kodierten Neuakzentuierung des Phänomens vorbereitet.

Für die Reflexion der Wirkung von Dynamiken der Umorientierung, wie sie im Zuge von Umzügen stattfinden, auf das Selbstverständnis des Menschen unterscheidet Biehl „subjektiv“ erlebten und gelebten Raum[s]⁴⁷¹ mit Hilfe des aus dem mythischen Denken abgeleiteten Verständnisses, dass Räume in heilig und profan gegliedert seien.

„Durch die Erscheinung des Heiligen wird innerhalb des grenzenlosen Raumes ein ‚heiliger Raum‘ ausgebildet, der der formlosen Weite gegenübersteht. Die Freigabe des heiligen Raumes ermöglicht es, die Welt zu gründen [...]; sie kommt einer Weltschöpfung gleich. Heilige Räume sind nach oben ‚offen‘ für die Ankunft des Heiligen. Schwelle, Tür und Leiter sind Symbole des Übergangs von der irdischen zur himmlischen Welt.“⁴⁷²

Diesen Gedankengang entwickelt Biehl im Anschluss an Mircea Eliades Untersuchung „Das Heilige und das Profane“⁴⁷³. Er geht ganz ähnlich wie Eliade davon aus, dass sich die Unterscheidung zwischen heiligen und profanen Räumen auch architektonisch manifestiert und das subjektive Raumerleben beeinflusst. Nicht nur wird eine Öffnung nach oben als Merkmal heiliger Räume genannt, sondern auch Schwelle, Tür oder Leiter

⁴⁶⁸ Vgl. Norbert Wichard, „Wohnen und Identität in der Moderne. Das erzählte Hotel bei Fontane, Werfel und Vicki Baum“, in: Oliver Kohns/Martin Roussel (Hgg.), *Einschnitte. Identität in der Moderne*, Würzburg 2007, 67–84, S. 68 f.

⁴⁶⁹ Peter Biehl, „Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern. Eine phänomenologische Beschreibung“, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie: von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 203–216, S. 205.

⁴⁷⁰ Vgl. ebd., S. 205 f.

⁴⁷¹ Ebd., S. 205.

⁴⁷² Ebd., S. 208.

⁴⁷³ Mircea Eliade, *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*, Frankfurt am Main 1984, S. 23 ff.

als räumliche Übergangssymbole bestimmt, die als Symbole Orientierungsprozesse anregen oder verschieben. Bei Biehl wird also die phänomenologische Deutung des Raumes religiös weitergeführt und unmittelbar mit einer Perspektive auf das Architektonische verschrankt. Er nutzt die Vermittlung von phänomenologischen und architektonischen Überlegungen, um Bedingungen für die Konstruktion von heiligen Räumen zu benennen. Seiner Ansicht nach sind heilige Räume jeweils an herausgehobener Stelle, im Zentrum einer Gemeinschaft platziert und zeichnen sich durch die Dreiteilung Eingangsbereich, öffentlicher Bereich und Allerheiligstes aus.⁴⁷⁴

Diese architektonischen Überlegungen, die in der Feststellung münden, dass „die Begegnung mit dem Heiligen [...] auf einen umfriedeten Raum angewiesen“⁴⁷⁵ ist, erweitert Biehl, indem er eine entsprechende Raumsymbolik bedenkt. Höhe und Himmel gelten ihm dabei als Symbole des Oben und die Erde als Symbol des Unten.⁴⁷⁶ Insgesamt leitet Biehl schließlich „Wohnen/Identität, Haus/Stadt/Tempel bzw. Haus/Garten, Höhe/Tiefe, Exodus/Weg, Heimat und Fremde“⁴⁷⁷ als didaktische Gesichtspunkte der Arbeit mit dem Raum ab, womit deutlich wird, dass seine Überlegungen zum Raum pädagogisch fokussiert sind und Raum hier tatsächlich als Phänomen sichtbar ist, dessen didaktisch orientierte Beschreibung hermeneutische Potentiale hat und Lernprozesse produktiv anregen kann.

Exemplarischer lässt sich dies an seinen Überlegungen zu den Symbolen Haus und Weg verdeutlichen. So ist Biehls religiöse und anthropologische Deutung des Symbols Haus in den Überlegungen Mircea Eliades und Martin Heideggers begründet. Hier verdichten sich ähnliche Gedankengänge, wie sie zuvor im Zusammenhang mit seinen Darstellungen zur Wohnung entfaltet wurden. Bezogen auf das Symbol Haus bestimmt Biehl Räume als „nicht homogen“⁴⁷⁸ und als „kraftgeladene“, bedeutungsvolle Lebens- und Herrschaftsräume konkreter Subjekte (Tiere, Menschen, Götter, Geister), die von ihnen bewohnt und darum auch zu respektieren sind⁴⁷⁹, und zugleich als Verbindungselement von Himmel und Erde, also als „zentrische[n] Raum“⁴⁸⁰, der mit

⁴⁷⁴ Biehl, Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern, S. 209.

⁴⁷⁵ Ebd., S. 209.

⁴⁷⁶ Ebd., S. 2 10; vgl. dazu auch Kirchhoff, Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, S. 162.

⁴⁷⁷ Biehl, Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern, S. 213; vgl. dazu auch Kirchhoff, Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, S. 162.

⁴⁷⁸ Biehl, Symbole geben zu lernen, S. 74.

⁴⁷⁹ Ebd., S. 74–75.

⁴⁸⁰ Ebd., S. 144.

„der religiösen Erfahrung des heiligen Raums“⁴⁸¹ verbunden ist, die seiner Auffassung nach mit der „Symbolik vom Mittelpunkt der Welt“⁴⁸² verschränkt ist. Aufgenommen ist also Heideggers Votum, dass jeder Ort „die Einfalt von Erde und Himmel, von Göttlichen und von Sterblichen in eine Stätte“⁴⁸³ abbilden kann, da er ein „Hut des Gevierts oder wie dasselbe Wort sagt: ein Huis, ein Haus“⁴⁸⁴ darstellt. In vergleichbarer Weise ist auch Biehls Erschließung des Symbols Weg räumlich kodiert. Dem „zentrische[n] [...] Raum“ stellt er hier den „exzentrischen Raum“⁴⁸⁵ gegenüber, den er als gegliedert und „der Erschließung eines Außenraum[e]s“ dienlich bestimmt. Die Termini „zentrischer“ und „exzentrischer“ generieren also eine übergeordnete Wahrnehmungs- und Reflexionsperspektive, die die Erschließung des Symbols Weg im Kontrast zum Symbol Haus leitet.

Wohnen bildet also bei Biehl den Ausgangspunkt für den Dreischritt Wahrnehmung des Phänomens – Räumliche Erschließung – religiös-theologische Bildungsreflexion, der selbst schon hermeneutisch akzentuiert ist, so dass die erarbeiteten Aspekte für die Bestimmung der Dimension aufzunehmen sind. Prozesse der Ein- und Umfriedung sind dann ebenso als Reflexionsperspektiven zu berücksichtigen wie Orientierungs- oder Umorientierungsdynamiken, und auf eher empirischer, material-architektonischer Ebene haben Übergänge an Schwellen, Türen oder Leitern ebenso Gegenstand hermeneutischer Betrachtungen zu sein wie Höhe und Tiefe oder – exemplarischer gefasst – Haus und Garten bzw. Haus und Tempel oder Heimat und Fremde.

1.2.5 Das Ästhetische als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Peter Biehl

Der *ästhetisch-produktive Aspekt der Räumlichkeit* ist vorausgehend mit Gernot Böhme bereits aufgerufen und kann mit Peter Biehl religionspädagogisch hermeneutisch weitergeführt werden. Im Kontext seiner Symboldidaktik bestimmt er, dass ästhetische Erfahrungen „Wort und Bild, Ton und Raum“⁴⁸⁶ umfassen. Im Verweis auf Rainer Volp

⁴⁸¹ Ebd., S. 75.

⁴⁸² Ebd., S. 75.

⁴⁸³ Heidegger, *Bauen Wohnen Denken* [1951], S. 152–153.

⁴⁸⁴ Ebd., S. 153.

⁴⁸⁵ Biehl, *Symbole geben zu lernen*, S. 99.

⁴⁸⁶ Ebd., S. 12.

führt Biehl aus, dass Räume sich durch eine rezeptive, eine produktive und eine kommunikative Seite auszeichnen. Mit ihnen verbindet sich die Möglichkeit, „einen Komparativ in die menschliche Erfahrung“⁴⁸⁷ zu bringen, da sie zugleich Gewinn und Verlust des Wirklichen bedingen und so eine Öffnung zum Absoluten ermöglichen können. Wie alle ästhetischen Erfahrungen halten Räume nach Biehl „die Inhaltsfrage als Formfrage präsent“⁴⁸⁸, so dass gerade material-räumliche Anordnungen als produktives, rezeptives und gleichzeitig kommunikatives Element menschlicher Wirklichkeitsbeziehung sichtbar werden. Räumliche Formationen sind folglich als Option zur Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen im Blick, da sie jeweils Wahrnehmungsmuster durchbrechen und Spielräume für Entscheidungen schaffen, bzw. mit Normen des Handels identifiziert werden können⁴⁸⁹.

Insgesamt kann ausgehend von Biehl die Auffassung stark gemacht werden, dass Räume als ambivalente ästhetische Ermöglichungsdynamiken zu denken sind, die Vollzüge des „sich [...] orientierenden Subjektes“⁴⁹⁰ zugänglich machen und eine Steigerungsmöglichkeit für menschliche Erfahrungen darstellen, was raumhermeneutisch mit einem Fokus auf das Verhältnis von Inhalt und Form rezeptiv, produktiv und kommunikativ aufzunehmen ist. Mit dieser Akzentsetzung verbindet sich außerdem erneut die Mahnung, nicht bei der Betrachtung von Räumen als Gegenstände stehen zu bleiben, sondern diese, ganz ähnlich wie bei Failing gedacht, als Option zur Erneuerung von Wahrnehmungsperspektiven aufzufassen.

⁴⁸⁷ Ebd., S. 18.

⁴⁸⁸ Ebd., S. 19; vgl. dazu auch Albrecht Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der praktischen Theologie*, München 1987, S. 124 ff.

⁴⁸⁹ Vgl. Biehl, Symbole geben zu lernen, S. 17 f.

⁴⁹⁰ Biehl, Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern, S. 215.

1.3 Erkundungsergebnisse: Das Sinnstiftungspotential phänomenologischer Raumdeutungen

Die entfalteten Resonanzen zu praktisch-theologischen und religionspädagogischen Stimmen zum Raum haben gezeigt, dass die anfänglich im Gespräch mit der Philosophie erarbeiteten, phänomenologisch zentralen Aspekte für die Theorie und Praxis religiöser Bildung in hermeneutischer Perspektive akzentuiert aufgenommen werden können. Gemeinsam ist dabei aufgenommenen Autoren, dass ihr phänomenologisches Raumdenken diesen als *φανόμενον* in den Fokus erkenntnistheoretischer Reflexionen stellt und zugleich stets darum bemüht ist, *φανόμενον* und *λόγος* beieinanderzuhalten.⁴⁹¹ Dabei vollziehen sie jeweils eine Integration der „Alternative zwischen Raum als objektiver Qualität (Leibniz, Newton) oder subjektbezogener kognitiver Form (Kant)“⁴⁹². Ihnen ist also eine besondere Geisteshaltung⁴⁹³ zu eigen, von der ausgehend jedoch unterschiedliche Aspekte aufgenommen werden, die sich mit einem Komplexität befördernden, gedanklichen Horizont für den Umgang mit Raum verbindet, der auch im Kontext raumorientierter hermeneutischer Erschließungen nicht eingezogen werden darf.

Verstehensprozesse, die das Sinnstiftungspotential phänomenologischer Raumdeutungen besonders fokussieren, setzen ständig die Bereitschaft zu vom *φανόμενον* aus gedachten Einstellungswechseln voraus. Diese Besonderheit ist in der philosophisch phänomenologischen Diskussion mit dem Terminus *Räumlichkeit* verbunden, der zugunsten einer Abgrenzung zum rein empirisch-architektonischen Raumverständnis den Prozesscharakter betont, was praktisch-theologisch sowie religionspädagogisch im beobachteten Facettenreichtum der entfalteten Lesearten Resonanz findet.

Die Vermeidung unangemessener Setzungen oder Ontologisierungen ist folglich als zentrale Herausforderung für die Aufnahme phänomenologischer Raumerschließungen erkennbar, und zugleich macht die Betonung von Fluidität verständlich, warum alle erarbeiteten Dimensionen kaum losgelöst voneinander, sondern stets miteinander verschränkt in Erscheinung treten und zu denken sind. Nichtsdestotrotz kann es zugunsten der für den Schlussteil geplanten Anwendung an

⁴⁹¹ Vgl. Kirchhoff, Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, S. 235 f.

⁴⁹² Bauer, Dimension Raum, S. 198.

⁴⁹³ Vgl. Kirchhoff, Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik, S. 234 ff.

dieser Stelle hilfreich sein, sich noch einmal analytisch die Kernaspekte klarzumachen, die für die Reflexion zur Theorie und Praxis religiöser Bildung hermeneutisch angewendet werden können.

1.3.1 Matrix

Die Sinnstiftungspotentiale einer phänomenologischen Perspektive auf den Raum generieren sich aus ...

- ❖ ... der Dimension der *mannigfaltigen Wahrnehmung*, die sichtbar werden lässt, dass auf den Raum bezogene Wahrnehmungsakte ...
 - ✓ stets intentional gerichtet sind.
 - ✓ mit Hilfe der Methode der Epoché reflektierte Perspektivverdopplungen ermöglichen, die die Mannigfaltigkeit der Raumwahrnehmung transparent machen.
 - ✓ Bewusstseinsvollzüge des deutenden Subjektes sind und lediglich eine deutende Annäherung an den Gegenstand realisieren.
 - ✓ sinnlich höchst plural vollzogen werden und in Abhängigkeit der eigenen Befindlichkeit verlaufen.
 - ✓ einen rezeptiven Charakter haben und zugleich auch schöpferisch produktiv sind.
 - ✓ Akte der Sinnkonstruktion sein können, da sie als ‚Einlegung‘ aufgefasst werden können, die gleichzeitig auch verstehende ‚Auslegung‘ darstellen.
 - ✓ von individuellen Erfahrungen im Umgang mit dem material-architektonischen oder dem Textraum abhängig sind.
 - ✓ Einsatzpunkte für verstehen, normieren und handeln sein können.
 - ✓ in ihrem Vollzug an der Konstituierung des Subjektes mitwirken, so dass hermeneutische Bemühungen, die an der Wahrnehmung orientiert sind, auch einen Beitrag zur Subjektwerdung leisten.
 - ✓ auch von mythischen Erzählungen variiert und beeinflusst sein können und umgekehrt.
- ❖ ... der Dimension der *Leiblichkeit*/des *Leibraumes*, die zeigt, dass der am Vollzug der Konstitution von Raum beteiligte Leib ...
 - ✓ Vermittlungsinstanz zwischen aktueller Wahrnehmung und habitualisiertem Wissen ist, in dem sich kontinuierlich Sinnstiftung ereignet.
 - ✓ immer schon räumlich verfasst ist, so dass sowohl der Raum die menschliche Existenz beeinflusst als auch umgekehrt die menschliche Verfasstheit den Raum.
 - ✓ Raumgewinn und Raumverlust eng mit der Menschwerdung verschränkt sind.
 - ✓ der Grund für die subjektgebundene Wahrnehmung der Wirklichkeit ist.
 - ✓ und seine Verfasstheit das Orientiertsein des Menschen begründen.

- ✓ bei alle Wahrnehmungsprozessen gegenwärtig ist und in seiner Bewegungsfähigkeit unsere Wahrnehmung bestimmt bzw. begrenzt oder erweitert.

❖ ... der Dimension der *Räumlichkeit*, die ersichtlich werden lässt, dass ...

- ✓ sie die unhintergehbare Möglichkeit von Gedanken, Intentionen und Bewusstsein darstellt und von der Wahrnehmungstradition bzw. dem habitualisierten Wissen, wie es im Leib verankert ist, immer schon bestimmt ist.
- ✓ räumliche Verfasstheit ein Existential des Menschseins darstellt.
- ✓ die prozesshafte Verfasstheit des Raumes vom empirischen/material-architektonischen Raum abweicht.
- ✓ eine Konzentration auf den empirischen Raum eine unzulängliche Verkürzung darstellt.

❖ ... der Dimension der Atmosphäre, die ...

- ✓ entweder als ergreifende Macht gedacht werden kann, der das teilweise passive Subjekt ausgeliefert ist, oder als Vermittlungsdynamiken zwischen Subjekt und Objekt, die immer auch vom aktiven Subjekt mitgestaltet sind.
- ✓ ihr hermeneutisches Erschließungspotential aus dem mit ihr verbundenen besonderen Gespür für das Fremde, Zerbrechliche, fast schon Unheimliche der Welt generiert.
- ✓ Erschließungsprozesse erlaubt, die eine emotiv sensorische Ergänzung zur kognitiven Erfassung von Welt darstellen.

❖ ... der Dimension des *Wohnens*, die den Raum als ...

- ✓ eine Einfriedung ersichtlich werden lässt, die Friedensraum schafft, in dem die Möglichkeit zum Bleiben-Können gestiftet wird.
- ✓ als ein Grundzug des menschlichen Seins transparent macht.
- ✓ durch Schwellen, Türen und Leitern begrenzt beschreibbar macht, was teilweise mit der Unterscheidung von öffentlichem Bereich und Allerheiligstem korreliert werden kann.
- ✓ einen festen Punkt erschließt, von dem aus der Mensch alle Orientierung erfährt.
- ✓ Ausdruck der menschlichen Identität sichtbar macht.
- ✓ in die Verhältnisse Haus und Garten oder Haus und Tempel eingeschrieben zeigt.

❖ ... der Dimension des *Ästhetischen*, die den Raum ...

- ✓ als Möglichkeit zur Erneuerung von Wahrnehmungsperspektiven ersichtlich macht.
- ✓ in einer Konzentration auf die Verhältnisse von Inhalt und Form erfasst.
- ✓ als Dynamiken zwischen rezeptiver, produktiver und kommunikativer Wirklichkeitsbegegnung erscheinen lässt.
- ✓ als eine Steigerungsmöglichkeit für menschliche Erfahrungen thematisiert, die dann auch für das hermeneutisch als Raum erschlossene Phänomen greifen kann.

1.3.2 Offene Ränder

Die Konzentration auf phänomenologische Aspekte der Raumdeutung hat im Dialog mit praktisch-theologischen und religionspädagogischen Stimmen Grenzen, wie sich besonders bei Wolf-Eckart Failing beobachten lässt. Neben den bereits aufgerufenen Aspekten findet sich bei ihm eine Lesart des Raumes als soziales, an Handlungsvollzüge gebundenes Phänomen. Er spricht davon, dass Räume „zugleich materiale und kulturell geformte, sozial-historisch bedingte, wie schöpferisch anzueignende komplexe Verhältnisse“⁴⁹⁴ darstellen, und benötigt zur genaueren Beschreibung der ablaufenden Konstruktionsprozesse soziologisches Vokabular. Auch seine Erläuterung, dass „räumliche Erfahrungen [...] habitualisierte Wege- und Orientierungsmuster [bilden], mit denen der Mensch seine Alltagsroutinen bestreitet“⁴⁹⁵, ist soziologisch grundiert. Um diese Prozesse, die dazu beitragen, dass Raum seine Gliederung durch „intendierte Handlungsabläufe“⁴⁹⁶ erlangt, in seine Lesart zu integrieren, verlässt er den phänomenologischen Horizont und nimmt eine soziologische Perspektive ein, für die er primär auf Graf Karlfried von Dürckheim und Pierre Bourdieu Bezug nimmt. Die entstehenden offenen Ränder belegen den Bedarf an einer erweiternden Aufnahme soziologischer Reflexionsangebote, die raumtheoretisch eine Integration von Normen, Werten, Erinnerungen und Vorstellungen erlauben, wie sie jeweils die deutenden Vollzüge angesichts des Raumes mit beeinflussen. Gerade weil sich Failing bereits anfänglich um die Aufnahme von Aspekten des Sozialen bemüht, ist es geboten, sich im Umfeld soziologischer Theoriehorizonte genauer umzuschauen.

Bevor dies jedoch eingelöst wird, sind ausgehend von dem bei Silke Leonhard aufgerufenen Verhältnis von Raum und Text detailliertere Erkundungen zu vollziehen, die aufnehmen, dass Leonhards Setzung von Narrationen als (De-)Kodierungsoption für religiöse Gebäude implizit mit den Möglichkeiten einer Auffassung von Raum als Zeichen spielt. Ihre Vorstellung, dass religiöse Räume auf gesellschaftlich anerkannte Erzählungen angewiesen sind, die deren (De-)Kodierung als heilige Orte erlauben, eröffnet den semiotischen Theoriehorizont⁴⁹⁷ als weiteres Erkundungsfeld.

⁴⁹⁴ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 99.

⁴⁹⁵ Failing, Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, S. 99.

⁴⁹⁶ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 102.

⁴⁹⁷ Vgl. Raschzok, Kirchenbau und Kirchenraum, S. 395 ff.

II Deutungen des Raumes im Resonanzraum semiotischer Theoriebildung

Die Semiotik als Zeichentheorie ist vornehmlich an Prozessen der Bedeutungsattribuierung interessiert und hat Rezeptions- und Herstellungsprozesse im Rahmen der Kommunikation von Botschaften im Blick. Mit dem häufig als Begründer benannten Charles Sanders Peirce⁴⁹⁸ und mit Umberto Eco verbinden sich dabei Spielarten, die, ausgehend von einem triadischen Zeichenbegriff, der an einem Kodierungsprozess jeweils Signifikat, Signifikant und Interpretant beteiligt sieht (semiotisches Dreieck), referentielle Kurzschlüsse⁴⁹⁹ zu vermeiden suchen. Das Zeichen, das stets als etwas aufgefasst wird, das für etwas anderes steht – aliquid stat pro aliquo⁵⁰⁰ –, ist entsprechend polysemantisch verfasst,⁵⁰¹ denn seine Dreistelligkeit bedingt, dass es „nie als beobachtbare stabile körperliche Entität“⁵⁰², sondern immer als „Produkt[e] einer Reihe von Relationen“⁵⁰³ gedacht wird, deren Zusammenfügung im Akt der Kommunikation durch Konventionen, Codes erfolgt. Damit bringt die Semiotik die „Interpretationsabhängigkeit der Beziehungen von Signifikat und Signifikant zum Ausdruck“, was sie auch für die Entfaltung des christlichen Glaubens als

⁴⁹⁸ Vgl. Armin Burkhardt, „Semiotik. Philosophisch-linguistisch“, in: Gerhard Krause/Gerhard Müller (Hgg.), *Theologische Realenzyklopädie. Band 31*, Berlin 2000, 116–134, S. 116 ff. Charles Sanders Peirce wird mit der Begründung der modernen Semiotik assoziiert, da er die heute in der Wissenschaftssprache übliche Verwendung des Begriffs Semiotik als Bezeichnung für die Wissenschaft von den sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen einführte. Mit seinem Zeichenbegriff, der allen Kognitionen einen zirkulären Charakter zuspricht und von einem Dreischritt Objekt, Zeichen und Interpretant ausgeht, fasst er das Zeichen als konventionelle Relation auf und bestimmt, dass jedes Zeichen stets als ein interpretierender Ausdruck des vorhergehenden Zeichens bewertet werden kann. Neben Peirce sind auch der Philosoph Charles William Morris und der französische Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure als Urväter der Semiotik bzw. Semiologie zu benennen. Während jedoch de Saussure die Verbindung von Signifikans und Signifikat im Zeichen linguistisch-strukturalistisch denkt, entwickelt Morris eine behavioristische Weiterentwicklung von Peirces Pragmatismus und trägt mit der Entwicklung einer Diskurstypologie schließlich auch zur Rezipierbarkeit der Semiotik als Kulturtheorie bei.

⁴⁹⁹ Vgl. Thomas Klie, *Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie* (Praktische Theologie und Kultur 11), Gütersloh 2003, S. 177 f.

⁵⁰⁰ Dieter Mersch, *Umberto Eco zur Einführung*, Hamburg 1993, S. 87.

⁵⁰¹ Vgl. ebd., S. 107 f.

⁵⁰² Umberto Eco, *Zeichen: Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*, 9. Aufl., Frankfurt am Main 1993, S. 169.

⁵⁰³ Ebd., S. 169.

⁵⁰⁴ Klie, *Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie*, S. 176.

Kulturphänomen, wie sie in der hermeneutisch orientierten Praktischen Theologie und Religionspädagogik vollzogen wird, zu einem zentralen „Theoriezugriff“⁵⁰⁵ werden lässt.

Beide Disziplinen beziehen sich dazu, anders als die Systematische Theologie, die vornehmlich auf Peirce rekurriert, primär auf das umfassende Werk Umberto Ecos,⁵⁰⁶ dessen Semiotik auch aufgrund der Integration von Semantik (Bedeutung), Pragmatik (interagierende Personen) und Syntaktik (Form) als Möglichkeit für eine „selbstreflexive Form von Theologie“⁵⁰⁷ gesehen wird, die vor allem nach den kontextuellen Bedeutungen von kulturellen Formen fragt und nach der Deutungsgemeinschaft, die diesen jeweils Sinn zuschreibt.⁵⁰⁸ Daher verbindet sich die religionspädagogische Frage nach Deutungen des Raumes im Resonanzraum semiotischer Theoriebildung nicht nur mit der Prämissen, dass der Raum als dreistelliges Zeichen sichtbar wird, dessen Deutung an vielschichtige Rezeptionskontexte gebunden ist, sondern auch mit der Einsicht, dass vor allem die Überlegungen Umberto Ecos als Ausgangspunkt dienen können, um danach zu fragen, welche Aspekte eine semiotische Annäherung an den Raum auszeichnen.

⁵⁰⁵ Michael Meyer-Blanck/Birgit Weyel, *Arbeitsbuch praktische Theologie*. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten, Göttersloh 1999, S. 18; vgl. dazu auch Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 169 ff.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd., S. 165 ff.

⁵⁰⁷ Meyer-Blanck, Weyel, *Arbeitsbuch praktische Theologie*, S. 91.

⁵⁰⁸ Vgl. Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 166 f.

2.1 Im Gespräch mit Ecos Zeichentheorie: Zentrale Aspekte semiotischer Deutungen des Raumes

Das Œuvre Umberto Ecos, der 1975 in Bologna die weltweit erste Lehrstuhl-Professur für Semiotik⁵⁰⁹ erhielt, thematisiert Grundlegendes zur Interpretation⁵¹⁰ von Zeichen und kann nach Helge Schalk in drei Phasen⁵¹¹ gegliedert werden. Die frühen rezeptionsästhetischen Arbeiten entfalten zunächst die Offenheit als ästhetisches Konzept⁵¹², so dass besonders seine zweite und dritte Schaffensphase für die Suche nach zentralen Aspekten einer semiotischen Annäherung an den Raum interessant sind. Einerseits nutzt Eco Architektur dort als kulturelles Phänomen, das ein Erprobungsfeld für seine Theorie darstellt, die alle Zeichen „auf der Basis eines codifizierten Signifikats, [liest] welches ein gegebener kultureller Kontext einem Signifikans verleiht“⁵¹³. Andererseits regt er in

⁵⁰⁹ Helge Schalk, Umberto Eco: eine intellektuelle Biografie, online: http://www.eco-online.de/PDFs/Eco_Bio_2007.pdf (14.3.2014), S. 2.

⁵¹⁰ Der Semiotiker Umberto Eco spricht in seinen Werken durchgängig von „Interpretation“ und nicht von „Deutung“ und versteht darunter die mehrheitlich methodisch gesicherte Lektüre von Zeichen, die nach den Verfahren Deduktion, Induktion und Abduktion erfolgen kann. Letztere gilt Eco im Anschluss an Peirce als nur teilweise logischer Interpretationsversuch, bei dem ausgehend von einem Phänomen jeweils innovativ eine neue Regel (Hypothese) vermutet wird. Klie zufolge steht die Abduktion als ein auf Kreativität angewiesener Prozess zwischen Deduktion (vom Besonderen zum Allgemeinen) und Induktion (vom Allgemeinen zum Besonderen) (vgl. Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 209 f.) und ist potentiell „bei jedem Decodierungsakt beteiligt“ (Umberto Eco/Günter Memmert, *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen* (Supplemente 5), 2. Aufl., München 1991, S. 187; vgl. dazu auch Thomas Klie, „Peter Stuyvesant meets Martin Luther. Zeichensetzung und Hagiosemiose“, in: Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck (Hgg.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 1998, 188–199, S. 4 ff.). Jo Reichertz spricht davon, dass die Abduktion nicht der „Economy of Research“ (Jo Reichertz, *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*, 2. Aufl., Wiesbaden 2013, S. 63) unterliegt, und markiert damit ähnlich wie Klie die offenen Ränder von Ecos Interpretationsverständnis, die hier als Anlass gesehen werden, um davon zu sprechen, dass es Überscheidungen zwischen dem Interpretationsbegriff von Umberto Eco und dem für diese Arbeit grundlegenden Deutungsverständnis gibt. Vgl. dazu auch Helge Schalk, *Umberto Eco und das Problem der Interpretation: Ästhetik, Semiotik, Textpragmatik* (Epistemata. Würzburger Wissenschaftliche Schriften. Literaturwissenschaft 276), Würzburg 2000, S. 12 ff. Auch Helge Schalk zeigt, dass Interpretation bei Eco ein „anthropologisches Merkmal“ (S. 13) darstellt und damit weniger als methodisch gesichertes Verfahren in Abgrenzung zur Deutung zu begreifen ist. Folglich ist es denkbar, nach den mit Ecos Überlegungen zur Interpretation von Zeichen verbundenen Deutungsangeboten für den Raum zu fragen. Nachfolgend wird entsprechend, vornehmlich um den Ursprungstexten gerecht zu werden, dort, wo unmittelbar eine Position Ecos wiedergegeben oder zitiert wird, von interpretieren gesprochen; anderenfalls wird von deuten gesprochen, um die hermeneutischen, symbolischen und deiktischen Komponenten des Verstehensaktes und die anthropologische Grundierung von Zeichenprozessen betonen zu können.

⁵¹¹ Ebd., S. 193 ff.

⁵¹² Umberto Eco, *Das offene Kunstwerk* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 222), 1. Aufl., Frankfurt am Main 1977.

⁵¹³ Umberto Eco, *Einführung in die Semiotik* (UTB 105), 8. Aufl., München 1994, S. 304 (Hervorhebungen im Original).

seinem Spätwerk dazu an, seine Überlegungen zur Rolle des Rezipienten und zu den Grenzen von Interpretationsprozessen „mit entsprechenden Modifikationen – auch auf nicht-literarische und nicht-verbale Texte an[zu]wenden“⁵¹⁴, was zusätzlich Ertragreiches für Überlegungen zum Raum verspricht.

2.1.1 Architektur als Kommunikationszeichen zwischen Denotation und Konnotation

„Architektur als Kommunikation“⁵¹⁵ überschreibt Eco schon 1968 einen Abschnitt seiner zeichentheoretischen Einführung und bestimmt, dass sich jedes architektonische Gebäude als Signifikant darstellt, „dessen Signifikat die Funktion ist, welche es ermöglicht“⁵¹⁶. Für genauere Funktionsbestimmungen schlägt er dann ein zweigliedriges Verständnis der Funktion von Architektur vor und trennt die utilitäre Funktion (= Denotation/Gebrauchsfunktion (F1)) analytisch von der symbolischen Funktion (= Konnotation/Bedeutungsfunktion (F2)), was ihm die Möglichkeit bietet, die Vielschichtigkeit architekturbbezogener Bedeutungsattribuierungen transparent zu machen, und zugleich einen Rezeptionsmodus als angemessen begründet, der Architektur nicht als Faktum auffasst, sondern als Raumzeichen, das kommunikationsabhängig ist und dessen Denotation und Konnotation nicht eindeutig, sondern konventionell und bedingt arbiträr⁵¹⁷ ist. Damit kann sowohl der Gebrauch als auch die symbolische Bedeutung eines Gebäudes „als das Produkt einer Indetermination“⁵¹⁸ verstanden werden, womit sie als „das Resultat einiger gewagter Plausibilitäten“⁵¹⁹ zur Näherbestimmung des polysemantischen Zeichens Architektur bestimmt sind. Seine Bedeutung kann also nicht nur zerfallen, sich verändern oder neu entstehen, sie hat auch stets nur für eine begrenzte Kommunikationsgemeinschaft

⁵¹⁴ Umberto Eco, *Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten* (dtv 30141), 3. Aufl., München 1998, S. 13.

⁵¹⁵ Eco, Einführung in die Semiotik, S. 296.

⁵¹⁶ Ebd., S. 304.

⁵¹⁷ Vgl. Eco, Zeichen: Einführung in einen Begriff und seine Geschichte, S. 170 f. Eco schränkt die Willkürlichkeit bei der Zusammenfügung von Signifikat und Signifikant ein, denn er geht, anders als Ferdinand de Saussure, davon aus, dass die Zeichenzueignung auch von Konventionen abhängt und folglich nicht absolut willkürlich vollzogen werden kann.

⁵¹⁸ Mersch, Umberto Eco zur Einführung, S. 107.

⁵¹⁹ Ebd., S. 107.

Gültigkeit, und dies ist abhängig von „kollektive[n] Konventionen“⁵²⁰, sogenannte Codes.

In sich ebenfalls ständigen Wandlungen unterzogen tragen diese Codes, z. B. in Gestalt gesellschaftlicher Vorstellungen oder globaler Ideologien und Auffassungen bzw. Erinnerungen, mehrheitlich unbemerkt oder implizit zur Bedeutungsentwicklung von Architektur bei und können semiotisch mit einer Verschränkung aus induktiven, deduktiven und abduktiven Verfahren⁵²¹ aufgedeckt werden. Während Eco zufolge die Gebrauchsfunktion von Gebäuden verhältnismäßig leicht zuerkannt und damit auch dekodiert werden kann, da sie u. a. darin besteht, Wohnstätte oder Schutz zu bieten, sind die möglichen Konnotationen pluraler. Besonders ist hier vor allem, dass sie im symbolischen Modus, also verbunden mit „eine[r] Art Unsicherheit“⁵²², die „das Spüren eines Nebels möglicher Interpretationen“⁵²³ integriert, vollzogen werden und damit bewusst deutungsoffen, also ausdrücklich nicht ontologisch sind. Mit der Denotation stehen sie nach Eco in einem fluiden Wechselverhältnis, da beide Funktionen im Lauf der Zeitgeschichte jeweils unabhängig voneinander Relevanz gewinnen oder verlieren können. So kann es sich nicht nur ereignen, dass architektonische Zeichen, „die keine adäquaten Codes mehr besitzen, nicht mehr denotiert werden“⁵²⁴, sondern auch, dass die Gebrauchsfunktionen von Gebäuden oder anderen material-architektonischen Konfigurationen gesellschaftlich so wenig Relevanz besitzen, dass zunächst nur noch die symbolische Funktion bestehen bleibt, bevor schließlich das Wissen, das nötig wäre, um das betreffende Gebäude zu lesen, ganz verloren geht und die Gebäude als ungenutzte leere Ruinen zurückbleiben. Damit ist das Zusammenspiel von Denotation und Konnotation, welches das Kommunikationsphänomen des architektonischen Raumes bestimmt, an gesellschaftliche Strukturen gebunden, die nicht von der Architektur selbst erzeugt werden können, sondern außerhalb der Architektur entstehen oder vergehen.⁵²⁵

⁵²⁰ Eco, Einführung in die Semiotik, S. 130.

⁵²¹ Vgl. dazu Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 209 f.

⁵²² Umberto Eco, *Semiotik und Philosophie der Sprache* (Supplemente 4), München 1985, S. 233.

⁵²³ Ebd., S. 237.

⁵²⁴ Eco, Einführung in die Semiotik, S. 315. Beispielhaft für diesen Zusammenhang könnten Windmühlen benannt werden. In der Weise, wie sie aus mittelalterlichen Zeiten bekannt sind, haben sie heute keine utilitäre Funktion (F1) mehr und werden entsprechend auch nicht mehr erbaut.

Allerdings bleiben sie als Museum oder Denkmal (F2) dennoch interessant und relevant.

⁵²⁵ Vgl. ebd., S. 330 f. Hier sieht Eco die Option, dass Architektur einerseits einen Dienst für die Gesellschaft leistet, aber andererseits auch ideologiekritisches Potential entfaltet. Vgl. dazu auch

Exemplarischer lässt sich die Reichweite von Ecos Überlegungen am Beispiel des Friedhofs zeigen. Dieser ist aktuell in der Alltagssprache zumeist über seine Gebrauchsfunktion als Bestattungsort bestimmt, wobei auch symbolische Funktionen, z. B. als Zentrum der Weltverschwörung oder als Museum des Todes, denkbar sind. Beide Konnotationen stellen einerseits eine Erweiterung der Gebrauchsfunktion dar, hinter der sie auch teilweise zurücktreten, und regen andererseits aufgrund ihrer symbolischen Verfasstheit zu weiteren Interpretationen an. So entfaltet Eco in seinem bekannten Roman „Der Friedhof in Prag“⁵²⁶ anschaulich, wie die im Stil eines Zeugenberichts vollzogenen Zusammenfügungen von Erzählungen bzw. Mythen, Personen der Gegenwart und politischen Konstellationen zur symbolischen Aufladung eines verlassenen jüdischen Friedhofes führen können, der schließlich kaum noch als Bestattungsort, sondern vielmehr als düsterer Treffpunkt einer Geheimgesellschaft erscheint, die wahlweise jüdische Mitglieder hat, welche die Vernichtung aller Christen plant⁵²⁷, oder aus Jesuiten besteht, die die Eroberung der Welt beabsichtigen⁵²⁸. Während im Roman ein talentierter Anwalt und Fälscher das architektonische Zeichen Friedhof in je unterschiedliche Kontexte stellt und es im Modus symbolischer Sprache mit abweichenden Bedeutungen auflädt, können sich solche Prozesse weniger spektakulär auch alltäglich vollziehen. So lassen sogenannte Friedhofführungen, wie sie die Kunsthistorikerin Anja Kretschmer in Rostock und Greifswald veranstaltet⁵²⁹, sichtbar werden, dass Friedhöfe nicht allein durch ihre Gebrauchsfunktion bestimmt, sondern unbedingt auch auf Konnotationen verwiesen sind. Kretschmers mit kunsthistorischem Code vollzogenen Verschränkungen von Inschriften auf Grabsteinen, medizinischen Informationen und Zeitungsausschnitten bzw. Erzählungen machen den Friedhof als Museum des Todes sichtbar und spielen bewusst mit

Susanne Frank, „Architekturen: Mehr als ein ‚Spiegel der Gesellschaft‘“, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25 (2009), 16–21, S. 16 ff. Franks Aufsatz veranschaulicht die Aktualität dieser These von Umberto Eco. Sie argumentiert, dass Architektur im „Zusammenspiel mit anderen Medien der Vergesellschaftung einen wichtigen Beitrag zur Produktion und Reproduktion sozialer Beziehungen leisten“ (ebd., S. 16–17) kann, wie z. B. als „Medium sozialer (Geschlechter-)Beziehungen“, das Frauen materiell und symbolisch einen Platz am Rande der Gesellschaft zuweist (ebd., S. 18), zeigt jedoch auch, dass sich diese durch ein ideologiekritisches Moment auszeichnet, wie es beispielsweise verbunden mit „queer spaces“ geschieht, die von Homosexuellen bewusst besetzte oder umdefinierte städtische Räume darstellen, mit deren Umnutzung durchaus auch ein ideologischer Protest gegen aggressive Homophobie verbunden ist (ebd., S. 20).

⁵²⁶ Vgl. Umberto Eco, *Der Friedhof in Prag*, München 2013.

⁵²⁷ Vgl. ebd., S. 236 ff.

⁵²⁸ Vgl. ebd., S. 120 ff.

⁵²⁹ Lisa Walter, Ein etwas anderer Spaziergang über den Rostocker Friedhof, online: <http://www.kunsthistoriker-mv.de/Artikel%20Nordkurier.pdf> (11.9.2015).

Übergängen zwischen Denotation und Konnotation, die den Besucher ihrer Führungen implizit auf die Frage nach der aktuellen Bedeutung eines Friedhofs zurückverweisen. Dass Kretschmer ihre Vorträge bei Einbruch der Dunkelheit direkt auf dem Friedhof hält, ist dabei selbst bereits Ausdruck einer sich wandelnden Friedhofskultur, die das architektonische Zeichen zunehmend weniger über dessen Gebrauchsfunktion als Begräbnisstätte kodiert sondern stärker auch mit einem musealen Code liest und darin traditionelle Konnotationen wie der Friedhof als Erinnerungsstätte⁵³⁰ oder als „Haus der Ewigkeit“⁵³¹, wie im Judentum üblich, eher in den Hintergrund treten.

⁵³⁰ Martin Luther und die Aufklärung begünstigen die Entwicklung des Friedhofs losgelöst von den Kirchen. Luther begreift den Friedhof bereits als Ort für die Lebenden. Die protestantische Institutionalisierung der öffentlichen Fürbitten führt dazu, dass der Bestattungsort seine Bedeutung für das Seelenheil der Toten verliert, was Friedhöfe eher zu Erinnerungsorten für die Lebenden werden lässt. Vgl. Barbara Happe, „Die Geschichte des Friedhofs“, in: Thomas Klie/Martina Kumlehn/Ralph Kunz/Thomas Schlag (Hgg.), *Praktische Theologie der Bestattung*, Berlin/München/Boston 2015, 253–272, S. 256 f.; vgl. dazu auch Anne-Katrin Hillebrand, *Erinnerung und Raum. Friedhöfe und Museen in der Literatur* (Epistemata. Reihe Literaturwissenschaft Bd. 341), Würzburg 2001, S. 20 ff.

⁵³¹ Gerhard Voß, „Jüdische Friedhöfe in Mecklenburg als Erinnerungsorte“, in: Thomas Klie/Sieglinde Sparre (Hgg.), *Erinnerungslandschaften. Friedhöfe als kulturelles Gedächtnis*, Stuttgart 2017, 187–198, S. 195.

2.1.2 Der Rezipient als Konstrukteur des Kommunikationszeichens

Architektur

Der architektonische Raum ist in Bedeutungsattribuierungen verwoben, was das Zustandekommen zeichenbasierter Zuschreibungen ebenso relevant werden lässt wie Überlegungen zu ihren Grenzen. Eco geht entsprechenden Problemhorizonten vornehmlich im Bezug auf Prozesse der Textinterpretation nach. Während er in „Lektor in Fabula“⁵³² die Konstruktionsleistung des Rezipienten unterstreicht, indem er den Leser „als eine im Text selbst vorgesehene Interpretationsmarge“⁵³³ fokussiert und darstellt, dass es für die Lektüre eines Textes jeweils seiner „aktiven und bewusst kooperativen Schritte“⁵³⁴ bedarf, ringt er später um „die Notwendigkeit von ‚Werktreue‘ unter den Bedingungen von ‚inventiver Freiheit‘“⁵³⁵.

Inspiriert von Ecos Anregung zur Übertragung seiner Überlegung auf nicht-literarische Zusammenhänge werden beide Werke nachfolgend in einer raumhermeneutischen Erkundungsbewegung, die das Sinnstiftungspotential semiotischer Raumdeutungen genauer zu erfassen sucht, mit sensibler Aufmerksamkeit für sich eröffnende Analogien zum Verhältnis von Rezipient und Architektur wie zu dem von Grenzen und Möglichkeiten der Raumdeutungen rezipiert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird dazu zunächst Zentrales⁵³⁶ aus Ecos semiotischer Literaturtheorie referiert, bevor anschließend Übertragungsmöglichkeiten ausgelotet werden.

⁵³² Eco, Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten.

⁵³³ Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 200.

⁵³⁴ Eco, Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, S. 62.

⁵³⁵ Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 200.

⁵³⁶ Die Auswahl der dargestellten Aspekte aus Ecos Literaturtheorie erfolgt bereits vor dem Hintergrund der beabsichtigten Übertragung dieser theoretischen Ansätze auf den Deutungsprozess von Architektur und erhebt nicht den Anspruch einer umfassenden Darstellung zu Ecos Literaturtheorie.

Von Ecos semiotischer Literaturtheorie ...

Im Spätwerk kreisen Ecos Überlegungen zur Interpretation von Texten um das Problem der interpretatorischen Freiheit des Rezipienten. Er argumentiert, dass ein Text durch bewusst offengelassene Leerstellen „nach und nach die Initiative zu seiner Auslegung dem Leser zu überantworten“⁵³⁷ sucht, da das Weltwissen des Rezipienten eine wichtige Bedingung für seine Aktualisierung⁵³⁸ darstellt. Folglich bedarf die Textlektüre nach Eco einerseits jeweils „der aktiven und bewusst kooperativen Schritte des Lesers“⁵³⁹, ist aber andererseits als Verschränkung von Text und Rezipient nicht so gedacht, dass Ersterer als neutrale Größe wirksam ist, sondern vielmehr als ein Produkt gilt, „dessen Interpretation Bestandteil des eigentlichen Mechanismus seiner Erzeugung“⁵⁴⁰ ist.

Das hat Folgen für Autor und Leser. Ersterer antizipiert bei der Abfassung eines Textes nicht nur die möglichen Lesarten der Rezipienten, sondern implementiert seine durch die Verschränkung zwischen Interpretation und Erzeugung eines Textes zustande kommenden Annahmen⁵⁴¹ auch als „Textstrategie“⁵⁴², die den Leser lenken können und von ihm unbedingt ernst zu nehmen sind. Hinter diesen Strategien tritt der Autor zugunsten der „intentio operis“⁵⁴³ mehr oder weniger zurück⁵⁴⁴, so dass Eco den empirischen Autor „schweigen“⁵⁴⁵ lässt und davon ausgeht, dass sich der Text primär mittels seiner Textstrategie „verselbstständigt“⁵⁴⁶. Sein Verfasser imaginiert stets einen Modell-Leser, der als Projektion des Autors die Auswahl der Sprache, den Gebrauch eines bestimmten enzyklopädischen Wissens oder Wortschatzes und auch die Wahl des stilistischen Niveaus⁵⁴⁷ beeinflusst, so dass je nach gewählter Form die Mitarbeit bestimmter Leser befördert oder reduziert wird und sich Exklusions- oder Inklusionsprozesse ergeben.

⁵³⁷ Eco, *Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, S. 64.

⁵³⁸ Vgl. ebd., S. 65 f.

⁵³⁹ Ebd., S. 62.

⁵⁴⁰ Ebd., S. 65.

⁵⁴¹ Vgl. ebd., S. 65 ff.

⁵⁴² Ebd., S. 67.

⁵⁴³ Umberto Eco, *Die Grenzen der Interpretation*, 1. Aufl., München 1992, S. 148.

⁵⁴⁴ Vgl. ebd., S. 148 f.

⁵⁴⁵ Umberto Eco, „Zwischen Autor und Text“, in: Fotis Jannidis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hgg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart 2000, 279–294, S. 287.

⁵⁴⁶ Ebd., S. 387.

⁵⁴⁷ Vgl. Eco, *Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, S. 67 f.

Der (empirische) Leser jedoch ist diesen Strategien keinesfalls hilflos ausgeliefert. Stattdessen spricht Eco ihm die Aufgabe zu, nach den Prinzipien der „Unendlichkeit der Interpretation“⁵⁴⁸ konsequent mit der Bildung neuer Hypothesen zum Verständnis des Textes beizutragen und sich auf diese Weise zum Text zu verhalten. Ihm gilt dabei „jeder Interpretationsakt [...] [als] eine schwierige Transaktion zwischen der Kompetenz des Lesers (der vom Leser geteilten Welt) und der Art der Kompetenz, die ein bestimmter Text postuliert“⁵⁴⁹. Erstere sieht Eco dabei nicht nur auf der grammatischen Ebene angesiedelt, die das sprachliche Verstehen von Texten überhaupt erst erlaubt⁵⁵⁰, sondern auch auf der semantischen, die die jeweils beim Leser vorhandene „semiotische Enzyklopädie“⁵⁵¹, sein Weltwissen, umfasst. Entsprechend formuliert Eco die These, dass jeder Text zwar Kompetenzen beim Leser voraussetzt, diese aber immer auch zugleich erweitert oder sogar neu erzeugt. D. h., Eco unterscheidet mit Blick auf die Kompetenz des Lesers den semantischen Leser, der primär der lexematischen Oberfläche des Textes folgt und ihm als naiver Leser gilt, vom kritisch-semiotischen Leser, der hauptsächlich an vielschichtigen Deutungen orientiert ist⁵⁵².

Die Deutungsmöglichkeiten des kritisch-semantischen Lesers sind allerdings nicht unendlich, wie sich in Ecos für den Umgang mit Texten entworfener Unterscheidung zwischen „Interpretation“⁵⁵³ und „Gebrauch“⁵⁵⁴ erkennen lässt. Während er unter (freiem) Gebrauch einen Umgang mit Texten versteht, der diese lediglich als Stimulus verwendet und die vom Autor möglicherweise angelegte Textstrategie kaum berücksichtigt, gilt ihm die Interpretation, die sich jeweils darum bemüht, in einer oszillierenden Bewegung zwischen der Welt des Lesers und der im Text angelegten Strategie zu vermitteln⁵⁵⁵, als angemessener. Damit ist deutlich, dass Eco zufolge die im Zuge einer „Interpretation“ von Texten entfalteten Lesarten begrenzt sind.

„Zu sagen, dass ein Text potentiell unendlich sei, bedeutet nicht, dass jeder Interpretationsakt gerechtfertigt ist. Selbst der radikalste Dekonstruktivist akzeptiert die Vorstellung, dass es Interpretationen gibt, die völlig unannehmbar

⁵⁴⁸ Mersch, Umberto Eco zur Einführung, S. 105.

⁵⁴⁹ Eco, Die Grenzen der Interpretation, S. 148.

⁵⁵⁰ Eco, Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, S. 61.

⁵⁵¹ Mersch, Umberto Eco zur Einführung, S. 111.

⁵⁵² Eco, Die Grenzen der Interpretation, S. 43.

⁵⁵³ Vgl. Eco, Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, S. 73 f.

⁵⁵⁴ Vgl. ebd., S. 72 f.

⁵⁵⁵ Ebd., S. 73 ff.

sind. Das bedeutet, dass der interpretierte Text seinen Interpreten Zwänge auferlegt. Die Grenzen der Interpretation fallen zusammen mit den Rechten des Textes.“⁵⁵⁶

Die „Zwänge“, die ein Text seinem Interpreten auferlegt, sind nach Eco also letztlich als Grenzen in der angewendeten Textstrategie begründet und vom Leser zu berücksichtigen, auch wenn nicht alle Texte die gleichen Zwänge auf ihre Interpreten ausüben. Es lassen sich „geschlossene“ und „offene“ Texte“⁵⁵⁷ differenzieren. Eine klar begrenzte Zielgruppe und spezifische Effekte grenzen erstere von solchen Werken ab, die zu möglichst vielen Lesarten anregen⁵⁵⁸, jedoch einen Leser bedürfen, „der sehr viel Zeit zur Verfügung hat“⁵⁵⁹, ein großes Assoziationsvermögen mitbringt sowie eine „Enzyklopädie, [die] fließende Grenzen“⁵⁶⁰ besitzt. Unter diesen besonderen Voraussetzungen können Texte als „Maschine[n] zur Erzeugung von Interpretationen“⁵⁶¹ verstanden werden, denen „die Fähigkeit [...] [zu eigen ist], immer neue und andere Lesarten zu erzeugen, ohne sich jemals ganz zu verbrauchen“⁵⁶².

Insgesamt liegt nach Eco also die Dekodierung des Kulturphänomens Text in der Verantwortung des Rezipienten, ist von den Textstrategien beeinflusst und kann als Gebrauch oder Interpretation vollzogen werden, womit Bemühungen um eine Annäherung an den Rezipienten in der Rolle des Konstrukteurs von Architektur als Kulturphänomen entlang dieser drei Schwerpunkte nach möglichen Analogien zu suchen haben.

*... zum Rezipienten als Bedeutungskonstrukteur des
Kommunikationszeichens Architektur*

Analog zu Ecos literaturtheoretischen Überlegungen kann der Rezipient nun tatsächlich als Bedeutungskonstrukteur von Architektur in den Blick kommen, dem konsequent die Initiative zur Deutung von Gebäuden überantwortet ist. Es wird erkennbar, dass sein Weltwissen, als die ihm zur Verfügung stehende semiotische Enzyklopädie, Dekodierungsprozesse bestimmt und auch über die möglichen Verschränkungen von

⁵⁵⁶ Eco, Die Grenzen der Interpretation, S. 22.

⁵⁵⁷ Eco, Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, S. 69.

⁵⁵⁸ Vgl. ebd., S. 71 f.

⁵⁵⁹ Ebd., S. 71.

⁵⁶⁰ Ebd., S. 70.

⁵⁶¹ Umberto Eco, *Nachschrift zum „Namen der Rose“*, 4. Aufl., München/Wien 1984, S. 9–10.

Denotation und Konnotation entscheidet, die differente Raumcodes für die Deutung von Gebäuden entstehen lassen. Damit ist jede kodierte Bedeutungsattribuierung eines Bauwerks zugleich an individuelle Voraussetzungen und an die gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte des Rezipienten gebunden, was fluide, wandelbare Dynamiken endlosen (De-)Kodierens entstehen lässt.

Vor dem Hintergrund einer so vorgestellten Unendlichkeit der Interpretationsmöglichkeiten von Architektur kann der Rezipient eines Gebäudes als Entwickler ständig neuer Hypothesen gesehen werden, von denen jede einzelne eine mögliche Bedeutung des betrachteten Gebäudes entwirft, die immer auch ganz anders lauten könnte.⁵⁶³

Darüber hinaus kann zwischen der Konstruktionsleistung eines semantischen Rezipienten und der eines kritischen unterschieden werden. Letzterer würde sich konsequent um komplexe semiotische Reflexionen zu möglichen Bedeutungsattribuierungen bemühen und auf diese Weise der Vielfalt möglicher Kodierungen von Gebäuden eher gerecht werden, während der semantisch orientierte Gebäudebetrachter primär an der euklidisch, material-architektonischen Struktur von Architektur interessiert zu denken wäre und für ihn Längen-, Breiten- und Höhenmaße als relevant gelten würden.

In jedem Fall jedoch lässt sich festhalten, dass, sofern sich ein Rezipient für einen aktiven, bewussten Umgang mit Gebäuden entscheidet, ein Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung zwischen Architektur und Rezipient entsteht, welches sich produktiv auf die Kompetenzen des Rezipienten auswirkt, da in Analogie zu Ecos Literaturtheorie angenommen werden darf, dass sich bei der Deutung von Gebäuden eine Vermittlung zwischen der Kompetenz des Rezipienten und den Kompetenzen vollzieht, die vom Gebäude eingefordert bzw. vorausgesetzt werden. Diese Annahme zieht die Frage nach sich, inwiefern inspiriert von Ecos Literaturtheorie für eine semiotische Annäherung an den Raum die These vertreten werden kann, dass sich in Gebäuden Strategien manifestieren, die Kompetenzen auf Seiten des Rezipienten voraussetzen und stets zugleich eine Berücksichtigung durch den Rezipienten einfordern.

⁵⁶² Ebd., S. 17.

⁵⁶³ Vgl. dazu Jan-Benedikt Kersting/Alexander Opitz/Wiebke Schick/Aleksandar Jovalekic/Carolin Ruf/Gregor Hochstetter, „Raum und Raumkonzepte“, in: Dirk Evers (Hg.), *Wahrnehmung und Identität. Ich, Flow, Lügen, Raum, kulturelles Gedächtnis*, Berlin/Münster 2009, 119–172, S. 130 f.

Klärungsversuche zu möglichen Gebäudestrategien stehen zunächst vor dem Problem, dass zwar (zumeist) relativ klar benannt werden kann, wer der Autor eines Textes ist, diese Bestimmung für Gebäude jedoch deutlich diffuser ausfällt und damit schwer zu klären ist, wessen Strategie die Rezeption eines Gebäudes beeinflusst. So konzipiert ein Architekt zwar ein Gebäude und verfolgt damit wenigstens punktuell eine Strategie, doch diese wählt er häufig nicht selbst. Ausschreibungen für Architekturwettbewerbe verdeutlichen, dass oft (große) Gruppen von Auftraggebern ausgehend von ihren eigenen Projektionen, Deutungen und Erwartungen an das Gebäude die Richtung der Planungen vorgeben oder vorgeben wollen.⁵⁶⁴ Außerdem ist der Architekt jeweils nicht mit dem Bauingenieur identisch, und auch die Handwerker, die an einem Bau beteiligt sind, stellen eine weitere Variable da, die, mit Eco gesprochen, zwar hinter der Gebäudestrategie zurücktreten kann, aber dennoch die Konstruktion des Gebäudes mitbestimmt.

Ein weiteres Problem ergibt sich bei dem Versuch zu beantworten, wie sich die Strategie eines Gebäudes manifestiert. Gibt es exkludierende oder inkludierende Architekturstile? Der Regionalsoziologe Jens Dangschat beantwortet diese Frage positiv und spricht davon, dass Architektur „zunehmend sozial selektive Wirkung“⁵⁶⁵ hat. Ausgehend von der These, dass Architektur „als gebaute und rhetorische Symbolisierung in spezifische gesellschaftliche Diskurse eingebettet“⁵⁶⁶ ist, mit der Dangschat Architektur semiotisch als Kommunikationsphänomen deutet⁵⁶⁷, erläutert er, dass sowohl architektonische Formen als auch verwendete Materialien jeweils dazu beitragen, dass Gebäude nur für bestimmte Gruppen von Menschen zugänglich sind. Ähnlich argumentiert auch Mike Davis:

„Die schicken, pseudoöffentlichen Räume von heute – Luxus-Einkaufspassagen, Bürozentren usw. – sind voll unsichtbarer Zeichen, die den Anderen aus der

⁵⁶⁴ Vgl. Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Internationaler Realisierungswettbewerb. Wiedererrichtung des Berliner Schlosses. Bau des Humboldt-Forums im Schlossareal Berlin, online: http://schlossdebatte.de/wp-content/uploads/2008/12/1-3_humboldt-forum_auslobungstext.pdf (23.6.2016), S. 42 ff.; vgl. dazu auch Stephan Westermann, 125 Auslobungen, online: http://www.baunetz.de/wettbewerbe/Deutscher_Bundestag_-_Innenhof_4753806.html?s_stadt=Berlin (23.6.2016).

⁵⁶⁵ Jens S. Dangschat, „Architektur und soziale Selektivität“, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25 (2009), 27–33, S. 27; vgl. dazu auch Petra Lohmann, „Zum Verhältnis von Architektur, Kultur und Bildung“, in: Hildegard Schröteler-von Brandt/Thomas Coelen/Andreas Zeising/Angela Ziesche (Hgg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*, Bielefeld 2012, 287–294, S. 287 f.

Lohmann spricht deutlich von der Architektur als „Raum-Macht“ oder „Territorialisierungsstrategie“.

⁵⁶⁶ Dangschat, Architektur und soziale Selektivität, S. 30.

Unterschicht zum Gehen auffordern. Architekturkritikern entgeht zumeist, wie die gebaute Umwelt zur Segregation beiträgt [...].⁵⁶⁸

Diese von Davis beschriebene, über bauliche Maßnahmen mittels „unsichtbarer Zeichen“ erreichte Verdrängung unerwünschter Bevölkerungsgruppen aus bestimmten Stadtteilen bezeichnet Dangschart als „designing out“ und erläutert, dass sich solche Prozesse vor allem beim Umbau deutscher Bahnhöfe beobachten lassen. Mit sogenannten SSS-Strategien (Sicherheit, Sauberkeit, Service) werden entweder Obdachlose und Drogenkonsumenten absichtlich von der Szenerie vertrieben, oder es erfolgt eine Aufwertung des öffentlichen Raumes, um zahlungskräftige Kunden anzusprechen. Die beschriebenen SSS-Strategien können also als Handlungsstrategien gedeutet werden, die wie Erwartungshorizonte die architektonischen Entwürfe grundieren und festlegen, welche materialen und gestalterischen Mittel zur Verwirklichung ökonomischer Ziele beitragen können.

Insgesamt zeigen diese Überlegungen, dass sich in Architektur tatsächlich Strategien manifestieren können, so dass es als ein Aspekt semiotischer Annäherungen an Gebäude und material-architektonische Gebilde aufgefasst werden kann, diese Dynamiken ausdrücklich zu fokussieren und sowohl nach Zeichen mit exkludierender Funktion zu suchen, also auch nach Materialien, die als exklusiv – im wahrsten Sinne des Wortes – wirksam sein können. Diese Fokussierungen verbinden sich auch mit Reflexionen zu möglichen Grenzen der Bedeutungskonstruktion von Gebäuden, wie sie in Analogie zu Ecos Reflexionen zur „Interpretation“ und zum „Gebrauch“ von Texten entwickelt werden können. So lässt sich mit Eco und über Eco hinaus davon sprechen, dass es für die „Interpretation“ von Gebäuden einer oszillierenden Bewegung bedarf, in der die Welt des Rezipienten mit Elementen des material-architektonischen Raumes so vermittelt wird, dass Letztere berücksichtigt bleiben und in die Bedeutungskonstruktion einbezogen sind. Damit wird es denkbar, von unannehbaren Deutungen oder mindestens irritierenden Deutungen zu sprechen, die zwar scheinbar noch von einem Gebäude ausgehen, es aber lediglich als Stimulus gebrauchen und die im Gebäude verkörperten Strategien nur so punktuell berücksichtigen bzw. so deutlich abblenden, dass eher vom Architekturgebrauch als von einer „Interpretation“ des Gebäudes die Rede sein kann. Finden sich solche Deutungen in Handlungen zum Ausdruck gebracht,

⁵⁶⁷ Dangschat spricht selbst auch von semiotischen Zeichen. Allerdings verbindet er mit der Rede vom Symbolischen eher Pierre Bourdieus Rede vom symbolischen Kapital.

kann das entweder tiefe Irritationen auslösen, oder aber konstruktive Überraschungseffekte und Momente des Neusehens in der Durchbrechung gewohnter Lesarten entstehen lassen. Letztlich hängt die Entscheidung darüber, was „Gebrauch“ oder „Interpretation“ eines Gebäudes ist, sowohl vom Einzelnen ab als auch von kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Beeinflussungen der Rezeptionsgemeinschaft.

2.1.3 Raum als „offene Maschine“

Eine Erweiterungsmöglichkeit der vorausgehenden Übertragungen kann sich zeigen, wenn an dieser Stelle auf die in der Einleitung erwähnte Hoffnung Edward Sojas zurückverwiesen wird, dass sich mit der Raumwende „ein neues Bewusstsein von Raum“⁵⁶⁹ entwickeln möge. In Aufnahme der Eingangsargumentation, dass in sozial-relationaler Perspektive diese zentrale Intention des Spatial Turns besonders deutlich verwirklicht wird, da Raum hier als (An)Ordnungsphänomen⁵⁷⁰ gedacht und damit das Materiale zugunsten der Konstruktionsprozesse verhältnismäßig weit zurückgedrängt ist, lässt sich die These vertreten, dass mit Umberto Eco über ihn hinaus Raum als zeichenhafte symbolische Kodierung gedacht werden kann. Die Kodierung eines Phänomens als räumlich wird so als Zuschreibungsleistung des Rezipienten erkennbar, der damit (wenigstens teilweise) die Bewältigungsinstanz für die, in der Vokabel Raum aufgehobene, schillernde Ambivalenz zwischen architektonischen Gebäuden und weiteren, symbolischen Lesarten ist. In Abhängigkeit von seinem Weltwissen und seiner semiotischen Enzyklopädie kann eben das Eine oder Andere als Raum bezeichnet werden.

Bleiben die Entscheidungen des Rezipienten von der Theorie grundiert, die Eco für seine Lesart von Architektur als Zeichen entwirft, kann für die Bestimmung dessen, was mit Raum bezeichnet wird, zwischen Denotation und Konnotation unterschieden werden, was mit der Bezeichnung von etwas als Raum zugleich eine symbolische Funktion und eine Gebrauchsfunktion verbinden würde. In jedem Fall wäre der Akt des Erfassens von etwas als Raum als Kommunikationsmechanismus sichtbar, in dem eine Deutung entsteht, die selbst bereits das Produkt der Erzeugung dieser Deutung ist.

⁵⁶⁸ Mike Davis, *City of quartz*. Ausgrabungen der Zukunft in Los Angeles und neuere Aufsätze, Berlin/Göttingen 1994, S. 262.; vgl. dazu auch Dangschat, Architektur und soziale Selektivität, S. 32.

⁵⁶⁹ Soja, Vom „Zeitgeist“ und „Raumgeist“, S. 242.

Anders formuliert: Erst der Bezeichnungsakt lässt das Bezeichnete als räumlich sehen, was beim Rezipienten vielfältige Assoziationen auslösen kann, die von material-architektonischen Rückbezügen bis zu sozial-relationalen Vollzügen oder raumzeitlichen Dynamiken reichen können. Individuelle, aber auch soziale und gesellschaftliche Voraussetzungen entscheiden damit über die Konnotationen und Denotationen, die sich mit der Rede vom Raum verbinden können, womit die Rede vom Räumlichen in semiotischer Perspektive als „offene Maschine“ ersichtlich wird,⁵⁷¹ die immer wieder neue Deutungen erzeugt.

⁵⁷⁰ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 152 ff.

⁵⁷¹ Vgl. Eco, Nachschrift zum „Namen der Rose“, S. 9 ff. Dieser Gedankengang überträgt die Weise, in der Eco den Roman als „Maschine zur Erzeugung von Interpretationen“ (S. 9–19) auffasst.

2.2 Resonanzen: Semiotisch raumhermeneutische Erkundungen in der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik

In der Praktischen Theologie und der Religionspädagogik haben sich seit Mitte der 1970er Jahre vielfältige auf den Raum bezogene Realisierungen semiotischer Denkformen entwickelt. Nicht nur Herbert Muck macht sich als Gründer des „Archives für Kirchenbau“ und späterer Leiter des „Instituts für Kirchenbau und Sakrale Kunst“ semiotische Perspektiven zu eigen, sondern vor allem Rainer Volp und mit ihm gemeinsam Thomas Nißlmüller ebenso wie Thomas Klie oder Ulrike Schäfer-Streckenbach entfalten ihre Lesarten des Raumes ausdrücklich im Rückgriff auf semiotische Theoriebestände. Während die beiden Erstgenannten die frühen, primär zum architektonischen Raum aussagekräftigen Texte Ecos rezipieren, machen Thomas Klie und Schäfer-Streckenbach die späteren Texte des Semiotikers zur Grundlage ihrer stärker an der Rolle des Rezipienten orientierten Reflexionen oder gehen sogar über ein material-architektonisches Verständnis des Raumes hinaus, was eine verhältnismäßig klare hermeneutische Spur legt, der nachzugehen ist.

Alle benannten Autoren sind im Rahmen der Kirchenraumpädagogik verortet und werden dort auch breit rezipiert. Neu an der nachfolgend vollzogenen Auseinandersetzung mit ihren Positionen ist die Befragung darauf, welchen Beitrag sie für die Näherbestimmung der hermeneutischen Kategorie Raum leisten können, und diese Frageperspektive hat auch die Auswahl der zu besprechenden Entwürfe bestimmt.

2.2.1 Die Kommunikativität von Raumzeichen als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Herbert Muck, Rainer Volp und Ulrike Schäfer-Streckenbach

Semiotisch kann der Raum als Zeichen transparent gemacht werden, so dass seine *Dekodierungen, als kommunikative Akte* verstanden, für alle an diesem Theoriehorizont ausgerichteten hermeneutischen Prozesse eine besondere Relevanz gewinnen. Entsprechend begreift bereits Herbert Muck den Akt des Bauens „als ein Ausdeuten von Lebenssituationen“⁵⁷², das ein „Gefüge artikulierter Zeichenbildung“⁵⁷³ entstehen

⁵⁷² Herbert Muck, „Architektur als Zeichen“, *Kunst und Kirche: ökumenische Zeitschrift für zeitgenössische Kunst und Architektur* 35 (1976), 181–186, S. 181.

lässt, welches stets durch ein Wechselverhältnis von Architektur und gesellschaftlichen oder individuellen Bedürfnissen grundiert ist. Als „vertextete“ Wirklichkeit⁵⁷⁴ bieten materiale (Kirchen-)Räume in dieser Perspektive einen Rahmen für Gebrauchsfunktionen an und verweisen darin zugleich auf die mit ihnen verbundenen Sinnstiftungsprozesse zurück.

Das entstehende Beziehungsgefüge buchstabiert Rainer Volp in seiner Liturgik⁵⁷⁵ für gottesdienstliche Zusammenkünfte aus und bedenkt die Entwicklung des Christentums entlang raumorientierter Überlegungen. Exemplarisch nennt er u. a. die Entstehung „eigener Räume für Tauchbäder“⁵⁷⁶ oder besonderer Räume „zum Feiern des Mahls“⁵⁷⁷ und fasst schließlich die Bestimmung von Räumen im frühen Christentums in der These zusammen, dass „die Funktion im Sinne des Gebrauchs [...] ihre[r] Bedeutung“⁵⁷⁸ entsprach. Volp nutzt an dieser Stelle Ecos zeichentheoretische Reflexionen über das Zusammenspiel von Denotation und Konnotation für eine historisch hermeneutische Analyse, die ihm ein neu akzentuiertes Verstehen der Anfänge christlicher Religion erlaubt. Er beobachtete, dass die Gebrauchsfunktion in den ersten Jahrhunderten so zentral ist, dass es heute, ausgehend von ihrer materialen Fixierung, möglich ist, christlichen Deutungsvollzügen vergangener Zeit nachzugehen. Die daraus abgeleiteten Annahmen, dass „in erster Linie die von der Liturgie gestalteten Räume [...], über das religiöse Universum einer Zeit umfassend Auskunft geben“⁵⁷⁹ und dass „kein Dokument [...] so erkennbar das Universum der Künste vertextet [hat] wie die ‚Kirche‘“⁵⁸⁰, ermöglichen es Volp außerdem, die zuvor historisch vollzogenen hermeneutischen Erschließungen auch für aktuellere Überlegungen zur Bedeutung des Kirchengebäudes zu nutzen. So stellt seine Auffassung von Kirchen als lesbare Zeichen die soziale, kulturelle und gesellschaftliche Verwobenheit von Räumen in den Mittelpunkt und lässt sie weniger als Faktum, als vielmehr als historisch gewachsene Gefüge sichtbar werden.

⁵⁷³ Herbert Muck, „Licht – Raum – Geist – Erfahrung“, *Kunst und Kirche: ökumenische Zeitschrift für zeitgenössische Kunst und Architektur*/Hrsg.: Präsidium des Evangelischen Kirchenbautages in Verbindung mit dem Institut für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart an der Philipps-Universität Marburg 62 (1999), 11–17, S. 12.

⁵⁷⁴ Vgl. Rainer Volp, „Space as Text: The Problem of Hermeneutics in Church Architecture“, *Studia Liturgica* 24 (1994), 168–177, S. 171 f.

⁵⁷⁵ Vgl. Volp, Liturgik: Die Kunst Gott zu feiern. Band 1, S. 344–406.

⁵⁷⁶ Ebd., S. 185.

⁵⁷⁷ Ebd., S. 185.

⁵⁷⁸ Ebd., S. 186.

⁵⁷⁹ Ebd., S. 346.

Diesen für seine Liturgik so grundlegenden Zusammenhang unterläuft er allerdings mit Blick auf die Dekonstruktionsleistung des Rezipienten.

„Spaces are ‚texts‘ with many levels of meaning, which nonetheless are readily legible and decipherable by everyone. It is fundamentally misleading to assume that the meaning of a space has to be explained before anyone can understand what it is trying to say.“⁵⁸¹

Im Zitat vertritt Volp die These, dass Räume für jeden lesbar seien und es für die Entwicklung eines Raumverständnisses keiner Erklärungen bedarf. Wenngleich Räume für ihn also in der Vermittlung von baulichen und gottesdienstlichen Entwicklungen ein Ergebnis historischer Prozesse darstellen, nimmt er mit Blick auf die Aktivität des Einzelnen im Akt des Dekodierens die mit Eco denkbare Relevanz von Zuerkennungsprozessen, die zwischen Denotation und Konnotation aufgespannt sind, zurück. Vornehmlich die frühen Schriften Ecos rezipierend, vergibt Volp hermeneutische Anschlussstellen, obwohl er Räume bereits als „anschauliche Lebenszeugnisse einer aufbrechenden Kultur“⁵⁸² im Blick hat.

Öffnender und für die leitende Fragestellung deutlich ertragreicher akzentuiert Ulrike Schäfer-Streckenbach. Zunächst betont sie in ihrer Dissertation zu Kultukirchen ganz ähnlich wie Herbert Muck, dass „im Prozess des Bauens, Gestaltens und Nutzens sowie im Prozess des Zerstörens und Abreißens von Kirchengebäuden [...] eine Fülle von Interpretationsprozessen ab[läuft]“⁵⁸³ und jeweils „ein System von neuen Signifikations- und Kommunikationsregeln“⁵⁸⁴ relevant ist. Damit kann sie den Umgang mit Kultukirchen von abweichenden Deutungen bestimmt zeigen und argumentieren, dass diese als Dekodierungsregeln „versuchsweise“ und „risikoreich“⁵⁸⁵ aufzudecken sind. D. h., Schäfer-Streckenbach nutzt die semiotische Perspektive, um zu erklären, wie differente Erschließungen von Kirchengebäuden, die sich in abweichenden Nutzungsformen ausdrücken, zustande kommen. Ihr Zugriff lässt die Auswahl des Lektürecodes für Erschließungsprozesse zu Kirchengebäuden als zentral erkennen und kann aufgrund des eher an Deutungsprozessen orientierten Fokus zu der These

⁵⁸⁰ Ebd., S. 346.

⁵⁸¹ Volp, Space as Text: The Problem of Hermeneutics in Church Architecture, S. 171.

⁵⁸² Volp, Liturgik: Die Kunst Gott zu feiern. Band 1, S. 346.

⁵⁸³ Ulrike Schäfer-Streckenbach, *Kultukirchen*. Wahrnehmung und Interpretation, Gütersloh 2007, S. 34. Schäfer-Streckenbach spricht mehrheitlich von Interpretation und eher am Rande von Deutung. Wie erläutert, bestehen Überscheidungen beider Termini.

⁵⁸⁴ Ebd., S. 59.

⁵⁸⁵ Ebd., S. 59. Schäfer-Streckenbach verweist hier auf Eco, Semiotik und Philosophie der Sprache, S. 68.

inspirieren, dass hermeneutische Bemühungen jeweils nach denkbaren Raumcodes und dann auch nach deren Zerfalls- und Neuentstehungsdynamiken zu fragen haben. Wird für die im Akt der Deutung zuerkannten Attribuierungen zwischen Denotation und Konnotation unterschieden, kann auf ihre wirklichkeitserschließenden Potentiale rekurriert und die entwickelte Lesart als Resultat von gewagten Plausibilitäten begriffen werden, die durchaus auch anders zusammengeführt sein könnten.

Im Kontext christlich-religiöser Erschließungsvollzüge verdienen dabei besonders die im symbolischen Modus vollzogenen Konnotationen Beachtung. Mit ihnen ist eine vervielfältigende Verflüssigung von Bedeutungsattribuierungen verbunden, die es erlaubt, Kirchengebäude als Verweis „auf das Volk Gottes“⁵⁸⁶, als „Botschaft von der Heilsusage an die Menschheit“⁵⁸⁷ oder als eschatologische Hoffnungsbilder⁵⁸⁸ zu dekodieren. Erst die kunstfertig vollzogenen, symbolischen Lesarten stiften letztlich Bedeutsamkeit für den Raum und lassen die Deutungen von Kirchengebäuden insgesamt als das Ergebnis eines kommunikativ ausgehandelten Zuschreibungsprozesses erkennbar werden, der in aller Wandelbarkeit und Funktionsvielfalt Relevanz für den Umgang mit dem Unverfüglichen hat. Dass dennoch auch die Gebrauchsfunktion relevant ist, wird an den Deutungsprozessen ersichtlich, die Schäfer-Streckenbach, aber auch Rainer Volp vollziehen. Dass „ein Kirchengebäude der gottesdienstlichen Feier gewidmet ist“⁵⁸⁹, verdankt sich kirchenrechtlicher Festlegungen, kann aber zugleich auch zur Ausbildung neuer architektonischer Elemente führen.⁵⁹⁰

Eine explizite, im dargestellten Sinne zeichentheoretisch-hermeneutische Thematisierung von räumlichen Dekodierungen kann den „Umgang mit Räumen mehr [werden lassen] als nur eine technische Frage“⁵⁹¹ und ihn mit seinen anthropologischen wie theologischen Facetten als „zu den vordringlichen Lernzielen [...] unserer Zeit“⁵⁹² gehörend erkennbar machen, wie es Rainer Volp schon 1976 formuliert. Auch wenn bis hierher die material-architektonische Verkürzung des Raumbegriffs nicht überwunden

⁵⁸⁶ Muck, Licht – Raum – Geist – Erfahrung, S. 12.

⁵⁸⁷ Ebd., S. 12.

⁵⁸⁸ Vgl. Thomas Klie, „Geräumigkeit und Lehrkunst. Raum als religionsdidaktische Kategorie“, in: Silke Leonhard/Thomas Klie (Hgg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 192–208, S. 194.

⁵⁸⁹ Schäfer-Streckenbach, Kultuskirchen, S. 56.

⁵⁹⁰ Vgl. Volp, Liturgik: Die Kunst Gott zu feiern. Band 1, S. 346. „Wer sie [die architektonischen Zeichen] aufschlüsselt, die intendierte Atmosphäre eingeschlossen, kann über liturgische Tendenzen in der Regel mehr erfahren, als wenn er nur die Anweisungen agendarischer Texte vor Augen hat.“⁵⁹⁰

⁵⁹¹ Rainer Volp, „Der Umgang mit Räumen“, *Kunst und Kirche: ökumenische Zeitschrift für zeitgenössische Kunst und Architektur* 35 (1976), 2–10, S. 2.

ist, können zumindest Kirchenräume mit einem hermeneutischen Akzent auf die kommunikativen Semiosen als Möglichkeit wahrgenommen werden, um zu verdeutlichen, was christlich-religiöse Anschauung und Deutung ist.⁵⁹³

2.2.2 Die Rezeptionsabhängigkeit von Raumzeichen als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Ulrike Schäfer-Streckenbach und Thomas Klie

Mit der Arbeit von Ulrike Schäfer-Streckenbach ist bereits eine Auseinandersetzung mit dem (Kirchen-)Raum aufgerufen, die expliziert, dass gelingende Deutungen letztlich von der semiotischen Enzyklopädie des Rezipienten abhängen.

„Die Rezipienten interpretieren ihre Wahrnehmung unter Einbeziehung bekannter Kodierungsmöglichkeiten und bewegen sich langsam oder schnell, sie bleiben stehen und verweilen, sie eilen, laufen, gehen oder wandeln.“⁵⁹⁴

Mit dieser Beobachtung entfaltet sie die Bewegung der Besucher einer Kirche als „hodologische Interpretation“⁵⁹⁵, die als Konstruktionsleistung des Einzelnen zu einer Ordnung von Gebäuden und damit zu einer strukturierten Erfassung dieser beiträgt. Wenngleich der Bewegungsaspekt hier noch einen Moment suspendiert werden soll, ist doch bemerkenswert, dass Schäfer-Streckenbach dem Rezipienten die Aufgabe zuspricht, die jeweiligen kommunikativ zuerkannten Codes ständig zu reflektieren. Im *Akt der Rezeption* erzeugt dieser den Gegenstand immer auch mit, so dass hier Ecos literaturtheoretische Auffassung, dass Wortschatz und Grammatik des Lesers⁵⁹⁶ die Erschließung eines Textes bestimmen, raumbezogen reformuliert ist. Das Wissen um vielfältige Lesarten des Raumes, die Möglichkeiten zum raumbasierten Erfassen von Wirklichkeit führen Räumlichkeit und Erkenntnis aufeinander zu. Der Rezipient wird als Bedeutungskonstrukteur erkennbar, von dessen Weltwissen und semiotischer Enzyklopädie die jeweiligen Dekodierungsprozesse abhängen. Er ist der Entwickler immer neuer Lesarten des als Raum Bezeichneten und kann einerseits an euklidischen

⁵⁹² Ebd., S. 2.

⁵⁹³ Vgl. Michael Meyer-Blanck, „Symbolisierungs- und Zeichendidaktik“, in: Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner/Bernhard Grümme (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 43–54, S. 43.

⁵⁹⁴ Schäfer-Streckenbach, Kultuskirchen, S. 125.

⁵⁹⁵ Ebd., S. 125.

⁵⁹⁶ Ebd., S. 62 ff.

Parametern wie Länge, Breite und Höhe oder andererseits an einer breiten Vielfalt möglicher Codes orientiert sein.

Dass die raumbezogene „Bedeutungskonstitution [...] auf der Ebene des Subjekts angesiedelt“⁵⁹⁷ ist und gleichzeitig jeweils kulturell und gesellschaftlich vermittelt, hält auch Thomas Klie fest, führt dieses Argument jedoch deutlich weiter. In religionsdidaktischen Überlegungen liest er eine werbeikonische Abbildung eines Kirchenraumes als Kirchen-Raum-Bild und geht damit nicht wie Schäfer-Streckenbach von Architektur als Zeichen aus, sondern nutzt den Raum, wie er im kulturellen Medium Bild erscheint, als Ausgangspunkt, um „hinsichtlich einer Phänomenologie des Raumes [...] Gewinn zu [...] schlagen“.⁵⁹⁸ Dazu dekodiert er die im Magazin „Spiegel“ abgedruckte Werbung für Renault mit Symbolisierungen, die dem Feld des Religiösen entnommen sind.

„Der hier zitierte gotische Kirchenraum setzt auf Transzendenz. In ihm verdinglicht sich das eschatologische Hoffnungsbild der himmlischen Heimstatt (Offb 21). In der Zentralperspektive des auktorialen Betrachters erscheint das Spiel aus Licht und Säulen in künstlich-kühlem ‚Himmelsblau‘. Ohne Zweifel – diese alltagsästhetische Episode ruft Entrückungsphantasien wach.“⁵⁹⁹

Klie entfaltet eine klar christlich-religiös orientierte Deutung des Bildes, die von der Überzeugung grundiert ist, dass der Kirchenraum „eine der traditionellen Raumordnungen des Christlichen“⁶⁰⁰ darstellt und dass es einen „religiös-christlichen Raum-Code“⁶⁰¹ gibt, der sogar produktiv für Automobilwerbung genutzt werden kann, da er mit Erhebung und In-Bewegung-Setzen assoziierbar ist. Ausgehend von diesem Erschließungsangebot entwickelt Klie die These, dass Religion „in der allgemeinen Wahrnehmung [...] gerade räumlich und kirchlich codiert“⁶⁰² sei, so dass er schließlich die Forderung formulieren kann, dass räumliche Erkundung und die gemeinsamen Rekonstruktionen der Räume des Christlichen ein wichtiges didaktisches Prinzip des Religionsunterrichtes darstellen, das nicht nur Kirchen, sondern auch Kinos, Banken

⁵⁹⁷ Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 194.

⁵⁹⁸ Ebd., S. 194.

⁵⁹⁹ Ebd., S. 194.

⁶⁰⁰ Ebd., S. 192; vgl. dazu auch Michael Meyer-Blanck, „Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik“, in: Bernhard Dressler/Dietmar Adler (Hgg.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 1998, 10–26, S. 16. Meyer-Blanck erläutert hier, dass die Abbildung einer Kirche aufgrund von Konventionen als solche semiotisiert wird und dass es außerdem konventionelle Gründe hat, dass die Kreuzform ihres Grundrisses als besonders signifikant wahrgenommen wird.

⁶⁰¹ Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 195.

⁶⁰² Ebd., S. 196.

und Stadien als „Lern-Orte[n] für gelebte Religion“⁶⁰³ wahrzunehmen hat, da diese „zu unterrichtlich befragbaren ,Biotopen des Heiligen“⁶⁰⁴ werden können.

In der Fokussierung auf den Rezipienten, die sein Weltwissen mit Aspekten kulturellen bzw. christlich-religiösen Wissens zusammenführt, können bei Klie drei wichtige Weichenstellungen für eine hermeneutische Arbeit mit dem Raum gewonnen werden. Erstens ist eine Übertragung auf material-räumliche Formationen jenseits des Kirchenraums ermöglicht, denn Räume sind allgemeiner als Zeichen entfaltet, die zu lesen gedankliche Wege des Neuverstehens eröffnen.⁶⁰⁵ Alle Gebäude können, folgt man Klie, jeweils in Abhängigkeit von der Lesart des Rezipienten als Orte aufgefasst werden, an denen „das Evangelium zur Erfahrung“⁶⁰⁶ wird. Zweitens ist gezeigt, dass auch räumliche Arrangements jenseits des Materialen in semiotisch-räumlicher Perspektive analysiert werden können. Die von Klie in bildhermeneutischer Perspektive vollzogenen Reflexionen können Vorbildcharakter für das raumhermeneutische „Aufdecken von theologischen Codierungen“⁶⁰⁷ haben und bestätigen, dass eine kategoriale Perspektive auf den Raum für die Theorie und Praxis religiöser Bildung ertragreich ist, da mit ihr, in der Verschränkung von symbolischer Konnotation und raumtheoretischer Annäherung, Erschließungsprozesse der aktuellen Wirklichkeit als Bereicherung für das Verstehen von Religion gelingen können. Drittens legt Klies didaktische Rückbindung seiner Analysen und sein Plädoyer für die religionspädagogische Relevanz der Geräumigkeit nahe, dass die von ihm entfalteten Lesarten mit der Möglichkeit verbunden sind, das Weltwissen des Rezipienten zu erweitern. Thetisch verdichtet lässt sich formulieren, dass ein bewusster und an christlich-religiöse Symbolwelten zurückgebundener Vollzug von Raumerschließungen an Bild, Text oder Architektur die Kompetenzen des Rezipienten für den Umgang mit

⁶⁰³ Ebd., S. 199.

⁶⁰⁴ Ebd., S. 199. Vgl. dazu auch Thomas Klie/Christoph Ricker, „Liturgische Begehung einer Klosterkirche“, in: Christiane-Babara Julius/Tessen v. Kameke/Thomas Klie/Anita Schürmann-Menzel (Hgg.), *Der Religion Raum geben: Eine kirchenpädagogische Praxishilfe*, Rehburg-Loccum 1999, 96–102, S. 96 ff.

⁶⁰⁵ Vgl. Thomas Nißlmüller, „Raumzeichen als Lesezeichen und Grenzmargen. Plädoyer für das Fragment“, in: Thomas Nißlmüller/Rainer Volp (Hgg.), *Raum als Zeichen. Wahrnehmung und Erkenntnis von Räumlichkeit*, Münster 1998, 71–89, S. 71 f.

⁶⁰⁶ Michael Meyer-Blanck, „Religion zeigen im heiligen Raum: Kirchenraumpädagogik und Liturgiedidaktik“, *Die Christenlehre* 56 (2003), 4–7, S. 6.

⁶⁰⁷ Michael Meyer-Blanck, „Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik“, in: Bernhard Dressler/Dietmar Adler (Hgg.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 2003, 10–26, S. 18.

räumlichen Figurationen erweitert und jeweils Übertragungen auf andere Medien vorbereitet.

2.2.3 Bewegungsdynamiken als hermeneutische Dimension – Resonanzen

bei Rainer Volp, Thomas Klie und Ulrike Schäfer-Streckenbach

Bewegungen haben für die Dekodierung von Raumzeichen Relevanz. Diese These lässt sich, wie oben bereits angedeutet, mit Ulrike Schäfer-Streckenbach vertreten, findet aber auch in den Überlegungen von Thomas Klie und Rainer Volp Resonanzen.

Während Erstere primär Gehen, Stehen, Laufen oder Wandel in ihrem Anregungspotential im Blick hat, fokussieren Klie und Volp deutlicher auf ritualisierte Handlungen und liturgische Vollzüge als Formen, die „Religion in elementarer Weise“⁶⁰⁸ sichtbar machen und Erschließungsprozesse von Räumen abbilden können. So versteht Volp liturgische Vollzüge als Ausdrucksformen symbolischer und gebrauchsbezogener Funktion, da ritualisierte Handlungen fiktionale oder symbolische Ortsbegehungen erlauben und „Sinn-Konstruktion unter dem Charakter vollkommener ‚Anwesenheit‘ (von Fremd-, Selbst- und Gottesbewusstsein) [...] ermöglichen“⁶⁰⁹. Außerdem schreibt er ihnen zu, dass sie sich material-räumlich manifestieren können, womit im Umkehrschluss die Aufschlüsselungen eines Kirchengebäudes Erkenntnisse über die liturgischen Tendenzen der Theologie erwarten lassen können.⁶¹⁰ Eine ähnliche Spur verfolgt auch Christoph Bizer, wenn er das Gebet als ein räumliches Geschehen beschreibt, das „von der Anrufung Gottes bis zum abschließenden Amen einen [...] spezifischen geistlichen Raum“⁶¹¹ eröffnet. Diese Position findet sich auch bei Thomas Klie, der allerdings in der Rede davon, dass mit der „Darstellungstechnik der gestalteten Begehung“⁶¹² auch in religionspädagogischen Settings „ein Stück religiöser Wirklichkeit

⁶⁰⁸ Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 434.

⁶⁰⁹ Rainer Volp, „Das offene Labyrinth. Über den Wechselbezug zwischen Raum- und Ritualbewusstsein“, in: Thomas Nießlmüller/Rainer Volp (Hgg.), *Raum als Zeichen*. Wahrnehmung und Erkenntnis von Räumlichkeit, Münster 1998, 11–31, S. 25.

⁶¹⁰ Vgl. Volp, Liturgik: Die Kunst Gott zu feiern. Band 1, S. 346. „Wer sie [die architektonischen Zeichen] aufschlüsselt, die intendierte Atmosphäre eingeschlossen, kann über liturgische Tendenzen in der Regel mehr erfahren, als wenn er nur die Anweisungen agendarischer Texte vor Augen hat.“⁶¹⁰

⁶¹¹ Christoph Bizer, „„Liturgie“ als religionsdidaktische Kategorie“, in: Jörg Neijenhuis (Hg.), *Liturgie lernen und lehren*, Leipzig 2001, 95–118, S. 110.

⁶¹² Klie, Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie, S. 434.

zu einer vorzeigbaren Wirklichkeit“⁶¹³ gemacht und „zu einem Lernereignis“⁶¹⁴ überführt werden kann, die genannten Ansätze eher bildungsorientiert wendet. Unter Begehung versteht Klie dazu den spielerischen Vollzug, das Probehandeln einer Form kirchlicher Praxis wie das Singen eines Kirchenliedes oder die Umgestaltung eines liturgischen Elements, für die er postuliert, dass „im Begehen [...] die vorgegebene Unterrichtspartitur räumlich und leiblich erfahrbar“⁶¹⁵ wird. Die Ausgestaltung einer rituellen Handlung scheint bei Klie also eine räumlich verfasste Anregung zu weiteren Erschließungen zu sein und zugleich ein symbolisches Dekodierungsangebot darzustellen.

Klies Überlegungen zeigen über Volp hinausgehend also Doppeltes: Einerseits ist das Verhältnis von Ritual und Bedeutungsattribuierungen für einen religionspädagogisch-hermeneutischen Umgang mit dem Raum interessant, andererseits lässt es sich in semiotischer Perspektive, genau wie Schäfer-Streckenbachs Überlegungen zum Gehen, Laufen oder Wandeln, kaum konkreter fassen. Da die Semiotik als Kommunikationstheorie nur schwer analytisch auf Handlungsvollzüge anwendbar ist, zeigen sich hier erneut offene Ränder zu sozial-relationalen Lesarten des Raumes. Klie selbst geht mit dieser Dissonanz ganz selbstverständlich um und erhebt Vielstimmigkeit zu einem Grundprinzip seiner Überlegungen zum Raum. Er deutet Raum gestützt auf Failing als „Behältnis“ und „Verhältnis“ gleichermaßen⁶¹⁶ und macht deutlich, dass Räume immer zugleich material-architektonische Formationen und „das Ergebnis einer situativen Syntheseleistung“⁶¹⁷ sind, die außerdem jeweils im „semiotischen Spannungsfeld von Gegenstand, Repräsentation und Interpretation“⁶¹⁸ aufgespannt und kaum „unabhängig von subjektiven Verortungen zuhanden“⁶¹⁹ sind. Diese Gleichzeitigkeit von Wahrnehmungsgebundenheit, Dekodierungs- und Handlungsbezogenheit, die für das Verhältnis aller Bewegungen und aller als Handlungen begriffenen Rituale zum Raum besteht, kann folglich raumhermeneutisch

⁶¹³ Ebd., S. 434.

⁶¹⁴ Ebd., S. 434.

⁶¹⁵ Ebd., S. 434.

⁶¹⁶ Thomas Klie, „Gottesdienst im Raum“, in: Christian Grethelein/Günter Ruddat (Hgg.), *Liturgisches Kompendium*, Göttingen 2003, 260–281, S. 268 f.; vgl. dazu auch Thomas Klie/Simone Scheps, „Das kann doch nicht so bleiben ...‘. Kirchbauvereine in Mecklenburg Vorpommern“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 132–149, S. 132 f. Klie bezieht sich hier auf ein Raumverständnis, das Wolf-Eckart Failing entfaltet. Vgl. dazu Failing, *Die eingeräumte Welt und die Transzenzen Gottes*, S. 99 f.

⁶¹⁷ Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 201.

⁶¹⁸ Ebd., S. 201.

aufgenommen werden, indem Bewegungen zugleich als Voraussetzung und Ausdruck von Dekodierungsprozessen aufgefasst werden, sich aber auch in sozial-relationaler Perspektive um ihre genauere Beschreibung bemüht wird.

2.2.4 Grenzen & Strategien als hermeneutischen Dimensionen –

Resonanzen bei Thomas Nißlmüller, Rainer Volp und Ulrike Schäfer-Streckenbach

„Räume sind Zeichen, die Grenzen markieren.“⁶²⁰ Dieses material-architektonisch ausgerichtete Statement von Thomas Nißlmüller und seine scheinbare Nähe zu Ecos literaturbezogenen Darstellungen zu den Interpretationsgrenzen von Texten bildet den Ausgangspunkt für nachfolgende Überlegungen, die vor allem die in der Zusammenführung beider Positionen erkennbar werdenden Dissonanzen konstruktiv aufzunehmen suchen. Nißlmüller sieht in Raumzeichen ein Phänomen, das „als Grenzen Bewusstseinsakte und potentielle imaginäre Spiele“⁶²¹ limitiert, und hat damit, ganz ähnlich wie Rainer Volp, Eigenschaften von Gebäuden und ihre Rückkopplung zu gedanklichen, durchaus auch religiösen Deutungsprozessen im Blick.

„Religiös raumbildend sind die Wahrnehmung von Leere, Schwelle und Inversion. [...] Entsprechend dem Gewicht der Signifikanten Ton/Geste/Gestimmtheit erweisen sich Leere, Schwelle und Inversion im Rahmen des Raumpragmas als fruchtbare Auslöser von Konnotationsbündeln, die, wenn man sehr genau auf ambiguitäre, d. h. ästhetische Einheiten achtet, [religiös] raumbildend wirksam werden.“⁶²²

Das Zitat lässt erkennen, dass Volp Leere, Schwellen und Inversionen als architektonische Begrenzungselemente versteht, die die Erschließung eines Raumes variieren. Er geht davon aus, dass sie einerseits zu (religiösen) Ritualen anregen, die symbolisch ihre Bewältigung realisieren, und andererseits das Ergebnis von entsprechenden Vollzügen sein können. Gerade letzte Erschließung macht dabei erkennbar, dass ein rein materiales Verständnis der drei Komponenten tendenziell zu kurz greift. Jedes der genannten Strukturierungselemente kann vielmehr auch durch Handlungen oder Verhaltensweisen bzw. durch Assoziationen erzeugt werden, so dass

⁶¹⁹ Ebd., S. 201.

⁶²⁰ Nißlmüller 1998, S. 72.

⁶²¹ Nißlmüller 1998, S. 72.

⁶²² Volp, Das offene Labyrinth, S. 23.

auch ihre Wahrnehmung stets von sozialen Vorerfahrungen abhängig ist. Es ist also eine Komplexitätssteigerung des Begriffsverständnisses erforderlich, die Elemente von Ecos Überlegungen zu Textstrategien kreativ aufnimmt und variiert, um *Grenzen & Strategien* in hermeneutischer Perspektive zu entfalten.

Strukturparallel dazu, wie Eco für die Interpretation von Texten eine Vermittlung zwischen dem Vorwissen des Lesers und den vom Autor im Manuskript manifestierten Grenzen in Form von Grammatik, Wortschatz und Kontext erforderlich macht, ist auch in der Deutung von Raum nicht jeder Interpretationsakt gerechtfertigt.⁶²³ „Auf der Grundlage einer bestimmten Anzahl vorgegebener Elemente und Regeln“⁶²⁴ kann zwischen „angemessenen“ und „unangemessenen“⁶²⁵ Lesarten unterschieden werden, so dass schlicht nicht jede Deutung erlaubt ist. Auf Kultukirchen bezogen führt Schäfer-Streckenbach aus, dass beispielsweise die Nutzung von Kirchen als Museen oder als Wohn- und Erholungsraum mit den Möglichkeiten der Variation dieser Regeln spielt⁶²⁶, aber zugleich an deren kommunikative und gesellschaftliche Anerkennung gebunden bleibt. Diese stets kulturell und gesellschaftlich bedingte Begrenztheit darf nun einerseits das „Staunen über den Reichtum an Codierungen und Konnotationen“⁶²⁷ nicht verhindern, ist aber andererseits auch aufgefordert zu berücksichtigen, dass nicht jede raumorientierte Erschließung Anerkennung finden kann.

In der Zusammenführung der Überlegungen von Rainer Volp und Ulrike Schäfer-Streckenbach lässt sich damit festhalten, dass es materiale wie kulturelle Grenzen der Raumdeutung gibt, die nicht nur für den Umgang mit Kirchengebäuden wesentlich sind, sondern für alle raumhermeneutischen Prozesse. Diese sind entsprechend aufgefordert, in einem oszillierenden Wechselverhältnis zwischen dem Rezipienten, den gesellschaftlich-kulturellen Vorbedingungen und dem als Raum gedeuteten Phänomen Vermittlungen zu vollziehen. Es darf eine Erkundungsperspektive als ratsam erscheinen, die Zeichen mit exkludierender bzw. auch inkludierender Funktion berücksichtigt oder auch Reflexionen zu Materialien sensibel auf Lesarten lenkende, limitierende oder ausschließende Dynamiken prüft und ggf. für Dissonanzen aufmerksam bleibt.

⁶²³ Vgl. Eco, Die Grenzen der Interpretation, S. 22 f.

⁶²⁴ Schäfer-Streckenbach, Kultukirchen, S. 61.

⁶²⁵ Ebd., S. 60.

⁶²⁶ Vgl. ebd., S. 61 f.

⁶²⁷ Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, S. 20.

2.3 Erkundungsergebnisse: Das Sinnstiftungspotential semiotischer Raumdeutungen

Die vom Gespräch mit Umberto Eco grundierten Erkundungen haben m. E. gezeigt, dass das zeichentheoretisch raumorientierte Nachdenken in der Religionspädagogik und der Praktischen Theologie punktuell kategorial ausgerichtet ist und implizit durchaus hermeneutisch akzentuiert.

Insbesondere die Ausführungen von Thomas Klie und Ulrike Schäfer-Streckenbach, die semiotische Theoriebestände jeweils für die Erschließung von Bildern und Kirchengebäuden anwenden, betonen die Bezeichnung von etwas als (Kirchen-)Raum als eine zeichenhafte Kodierung, die eine Zuschreibungsleistung des Rezipienten darstellt, in der das Betrachtete als Räumliches gedeutet ist, um von dort aus neu akzentuierte Sinnstiftungsbemühungen anzubahnen. Sie zeigen den Rezipienten als Bewältigungsinstanz für die in der Vokabel Raum aufgehobene Ambivalenz Verhältnis- und Behältnis-Raum und machen sein Weltwissen und seine damit verbundene Auswahl räumlich orientierter Deutungen als für mögliche symbolische Überführungen entscheidend erkennbar. Mit ihnen kann das bewusste Realisieren vielfältiger Semiosen als Leitprinzip semiotisch orientierter raumhermeneutischer Bemühungen markiert und für Überlegungen zur bewusst auf Geräumigkeit hin ausgerichteten Akzentuierung der Theorie und Praxis religiöser Bildung aufgenommen werden.

Verstehensprozesse, die das Sinnstiftungspotential dieser Lesarten nutzen wollen, haben vor allem zu berücksichtigen, dass die entfalteten Kodierungen kommunikative Prozesse darstellen, deren Denotation und Konnotation nicht eindeutig sind, sondern konventionell und bedingt arbiträr. Diese grundlegende Gemeinsamkeit spiegelt sich in den zusammengestellten Dimensionen und macht verständlich, warum diese trotz aller Verschiedenheit in der nachfolgenden Auflistung lediglich analytisch voneinander getrennt werden können.

2.3.1 Matrix

Die Sinnstiftungspotentiale einer semiotischen Perspektive generieren sich aus ...

❖ ... der Dimension *Kommunikation*, welche fokussiert, dass

- ✓ die Erfassung eines kulturellen Phänomens (Architektur (Volp, Muck, Schäfer-Streckenbach), Bild (Klie)) als Raumzeichen ein Akt der Bedeutungsattribuierung ist, der vielfältige Konnotationen und Denotationen auslösen kann.
- ✓ dem Raumzeichen im Gebrauchsmodus zuerkannte Bedeutungsattribuierungen (Denotationen) ebenso auf ihr Wirklichkeitserschließendes Potential zu prüfen sind wie solche, die am symbolischen Modus orientiert sind, wobei Letzteren eine besondere Bedeutung zukommt, sie Relevanz für den Umgang mit dem Unverfüglichen haben.
- ✓ der Zerfall und die Neuentstehung von Bedeutungsattribuierungen für Raumzeichen bedeutsam sind, da jene stets das Resultat gewagter Plausibilitäten darstellen und von individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängen.

❖ ... der Dimension der *Rezeption*, die die Rolle des Rezipienten stärkt,

- ✓ da er als Konstrukteur von Raumzeichen und ihren Bedeutungen in den Blick kommt.
- ✓ da er aufgefordert ist, ständig neue Hypothesen möglicher Lesarten des als Raumzeichen Erkannten zu bilden, so dass seine Perspektiven und Standpunkte stets mit zu reflektieren sind.
- ✓ und betont, dass sein Weltwissen und seine semiotische Enzyklopädie die Dekodierungsprozesse grundlegend beeinflusst und er sich einerseits als semantischer Rezipient an euklidischen Parametern wie Länge, Breite und Höhe ausrichten kann oder andererseits als kritischer Rezipient an der Vielfalt verschiedener, möglicher Codes interessiert sein kann.
- ✓ da es von seinen Wissensbeständen abhängt, ob ein Raumzeichen in christlich-religiöser Perspektive oder im Verweis auf andere Codes dekodiert werden kann.
- ✓ und zur Ausbildung seines raumbezogenen Wissens auffordert, das sich vor allem im bewussten Kontakt mit als räumlich erachteten Konfigurationen erweitert.
- ✓ und seine Bewegungen entweder als das Gehen, Stehen, Laufen und Wandern oder als geistige Bemühungen um vielfältige Dekodierungsprozesse zugleich als Voraussetzungen und Ausdruck von Dekodierungsprozessen sichtbar macht.

❖ ... der Dimension der *Bewegungsdynamiken*, die

- ✓ aufnimmt, dass Bedeutungsattribuierungen nicht nur im Akt des Sprechens zuerkannt werden, sondern auch in Handlungen, insbesondere liturgischen Handlungen, da diese im symbolischen Modus vollzogene Ausdrucksformen möglicher Konnotationen oder Denotationen darstellen können.

- ✓ leibliches Gehen, Laufen oder Wandeln als Auslöser von Dekodierungen verstehbar machen können.
- ✓ ritualisierte Handlungen und liturgische Vollzüge als symbolische Konnotationen bedenken und sie als Ausdruck von Dekodierungsprozessen erschließen können.
- ✓ stets Anschlussstellen zu sozial-relationalen Raumauflassungen zu berücksichtigen hat.

❖ ... der Dimension *Grenzen & Strategien*, die reflektieren hilft, dass

- ✓ Schwellen, Grenzen und Inversionen als architektonische Elemente Auslöser symbolischer Konnotationen sein können, also Potential für religiöse Lesarten des Raumes bieten.
- ✓ Schwellen, Grenzen und Inversionen als soziale Größen stets kulturell, gesellschaftlich und individuell bedingt mögliche Lesarten begrenzen, was jedoch ein staunendes Spiel mit vielfältigen Konnotationen nicht verhindern darf.
- ✓ Materialien oder Zeichen die Dekodierung architektonischer Räume oder anderer als räumlich erachteter Konfiguration begrenzen können.
- ✓ ein hermeneutischer Umgang mit dem Raum stets auch für mögliche Begrenzungen der am Raum orientierten Sinnstiftungsbemühungen aufmerksam zu sein hat, die, über den Rezipienten vermittelt, als Dissonanzen wahrnehmbar werden können.

2.3.2 Offene Ränder

Raum kann als Zeichen begriffen werden, und doch bringt eine singuläre Fokussierung auf diese Position Reduktionen mit sich. Die Limitierungen für die Erfassungen raumkonstituierender Handlungen sind bereits benannt, und im Verweis auf Thomas Klie ist auch markiert worden, dass eine rein semiotische Ausrichtung dazu neigt, die Räumlichkeit als Wahrnehmungsphänomen abzublenden. Diese Grenzen semiotischer Perspektiven zeigen in Zusammenschau mit Herbert Mucks Argument, dass stets „funktionelle Einigung, phänomenologisch bestimmte Qualität, psychologisch bewertete Wirkung, Erfahrungen für oder wider der Leibkorrespondenz, Stimmigkeit in den Sozialbezügen u. a. m.“⁶²⁸ für einen Umgang mit dem Raum relevant sind, dass raumhermeneutische Bemühungen dem Prinzip der Vielstimmigkeit zu folgen haben.

Nachdem phänomenologischen Akzente bereits erarbeitet sind, stehen nun also noch Erkundungen aus, die mit einem Fokus auf Soziales nach ertragreichen Resonanzen suchen. Einer Spur von Thomas Klie folgend, der seine semiotische Überlegungen u. a. erweitert, indem er davon spricht, dass die „den Raum prozessual

⁶²⁸ Ebd., S. 12.

konstituierende Syntheseleistung“⁶²⁹ die Symbolkraft von Orten mit erzeugt, ist dafür nicht nur die soziologische Theoriebildung als Resonanzraum benannt, sondern auch Martina Löw als zentrale Gesprächspartnerin markiert.

⁶²⁹ Peter A. Berger/Klaus Hock/Thomas Klie, „Religionshybride – Zur Einführung“, in: dies. (Hgg.), *Religionshybride: Religion in posttraditionalen Kontexten*, Wiesbaden 2013, 7–46, S. 10.

III Deutungen des Raumes im Resonanzraum soziologischer Theoriebildung

Als systematisch-kritische Lehre der Gesellschaft ist die Soziologie traditionell mit den Ausformungen des Sozialen befasst,⁶³⁰ womit sich zunächst der Eindruck nahelegen mag, dass Raum nicht unbedingt zu ihren klassischen Themen⁶³¹ gehört. Marcus Schroer beobachtet dennoch, dass sich „Emile Durkheim, Maurice Halbwachs, Georg Simmel, Alfred Schütz, [...], Henri Lefebvre, Talcott Parsons, Nobert Elias, Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Niklas Luhmann“⁶³² und viele weitere soziologische Autoren ihm immer wieder zugewandt haben. Den scheinbaren Widerspruch löst Schroer mit der Erklärung auf, dass die Soziologie einerseits die Beschäftigung mit dem materialen geografischen Raum im Zuge ihrer Behauptung als eigenständige Disziplin an die Geografie delegiert hat, andererseits jedoch ausdrücklich mit dem sozialen Raum befasst bleibt, so dass in ihrem Theoriehorizont Raum mehrheitlich nicht als Containerraum zum Gegenstand erhoben wird, sondern als soziales Phänomen, das als „relationale Ordnung *körperlicher Objekte*“⁶³³ aufgefasst ist und stets als von Handlungsdynamiken abhängig begriffen wird. Die Raumsoziologie macht folglich ein Deutungsangebot, das die beobachteten Leerstellen füllen kann und soziale Prozesse als raumkonstitutive Dynamiken im Blick hat.

Allerdings ist, bei allem Potential soziologischer Perspektiven auf den Raum, methodisch zu bemerken, dass mit der Aufnahme soziologischer Lesearten in die Erkundungen keine unmittelbare Vergleichbarkeit der Zugänge behauptet wird. Vielmehr ist zweifelsfrei klar, dass Phänomenologie und Semiotik, anders als die Raumsoziologie, erkenntnistheoretische Perspektiven darstellen und eine Gleichsetzung folglich zu vermeiden ist. Entsprechend ist diese Partnerdisziplin im Anschluss an die bei Thomas Klie und Wolf-Eckart Failing vorfindlichen soziologischen Spuren, aber im

⁶³⁰ Hartmut Esser, *Soziologie. Spezielle Grundlagen*, Frankfurt/Main/New York 1999, S. 19 ff.

⁶³¹ Benno Werlen, „Körper, Raum und mediale Repräsentation“, in: Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hgg.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, 365–392, S. 366 f.

⁶³² Schroer, „Bringing Space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie, S. 132.

⁶³³ Dieter Läpple, „Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept“, in: Hartmut Häußermann/Walter Siebel (Hgg.), *Stadt und Raum. Soziologische Analysen*, Pfaffenweiler 1991, 157–207, S. 189 (Hervorhebungen im Original).

Wissen um die bestehende Differenz in hermeneutischer Perspektive auf Ertragreiches für ein religionspädagogisch raumorientiertes Verstehen hin zu befragen.

3.1 Im Gespräch mit der Raumsoziologie: Zentrale Aspekte sozial-relationaler Deutungen des Raumes

In jüngerer Zeit hat die Soziologin Martina Löw am deutlichsten eine sozial-relationalen Auffassung vom Raum vertreten⁶³⁴ und sie ganz im Sinne Edward Sojas als Möglichkeit zur Abkehr von absolutistischen Vorstellungen entfaltet. Wenngleich ihre zu Beginn des 21. Jahrhunderts erschienene „Raumsoziologie“⁶³⁵ längst nicht als Anfangspunkt sozial-relationalen Raumdenkens missverstanden werden darf⁶³⁶, legt sie doch einen so komplexen Entwurf vor,⁶³⁷ dass sich mittlerweile Rezeptionen in zahlreichen Kultur- und Sozialwissenschaften beobachten lassen.⁶³⁸ Ihre raumsoziologische Position bietet folglich für die Religionspädagogik einen Anschluss an die unter dem Terminus Spatial Turn vereinten Diskurse und sichert zugleich eine Bearbeitung der aufgezeigten Desiderate.

⁶³⁴ Zur Kritik an Löw vgl. Schroer, Räume, Orte, Grenzen, S. 174 ff.; vgl. dazu auch Schroer, „Bringing Space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie, S. 135 ff. Schroer sieht in Löws Ansatz eine Gefahr zu Raumvoluntarismus und betont gegen Löw die Berechtigung der Vorstellung des Raumes als Behälter.

⁶³⁵ Löw, Raumsoziologie.

⁶³⁶ Vgl. dazu Stephan Günzel, „Soziale Räume. Einleitung“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagenexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 288–303, S. 290 ff. Neben Émile Durkheim, der einen ersten skizzenhaften Entwurf zum sozialen Raum vorlegte, nennt Günzel vor allem Georg Simmel und Michel Foucault als Begründer sozial-relationaler Raumvorstellung. Vgl. dazu Georg Simmel, „Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft“, in: Monika Eigmüller/Georg Vobruba (Hgg.), *Grenzsoziologie. Die politische Strukturierung des Raumes*, Wiesbaden 2006, 15–24, S. 16 f. Simmel formuliert, dass „nicht der Raum, sondern die von der Seele her erfolgende Gliederung und Zusammenfassung seiner Teile“ gesellschaftlich Bedeutung hat; vgl. dazu auch Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 318 f. Bei Foucault heißt es: „[...] wir leben in einer Zeit, in der sich der Raum in Form von Relationen [...] darbietet. [...] Wir leben vielmehr innerhalb einer Menge von Relationen, die Orte definieren, welche sich nicht aufeinander reduzieren und einander absolut nicht überlagern lassen.“

⁶³⁷ Vgl. Peter Weichhart, *Entwicklungsdimensionen der Sozialgeographie*. Von Hans Bobek bis Benno Werlen (Sozialgeographie kompakt 1), Stuttgart 2008, S. 75–93.

⁶³⁸ Vgl. dazu Geiger, Gott Präsenz einräumen (Dtn 12). Die Raumsoziologie Martina Löws als Schüssel für die Raumtheologie des Buches Deuteronomium, S. 43 ff.; Wilhelmer, Transit-Orte in der Literatur, S. 88 ff.; vgl. dazu auch Deinet, Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory, S. 60 ff.; vgl. ferner Ecarius, Löw, Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, S. 7 ff. und Döring, Thielmann, Einleitung: Was lesen wir im Raume?, S. 24 ff. Döring und Thielmann vertreten die Ansicht, dass Löws Raumsoziologie „das bis heute am meisten beachtete Buch zur ‚Raumwende‘ innerhalb der jüngeren Soziologie“ (ebd., S. 25) sei.

Vor diesem Hintergrund werden nun primär die Überlegungen Martina Löws darauf befragt, was ihre sozial-relationale Deutung des Raumes auszeichnet, und lediglich von ihrer Arbeit ausgehend punktuelle Vertiefungen vorgenommen. Nicht intendiert ist an dieser Stelle eine umfassende Aufarbeitung der soziologischen Tradition zum sozial-relationalen Raum.⁶³⁹

3.1.1 Martina Löw: Raum als sozial-gesellschaftlicher Konstruktionsprozess

In verhältnismäßig radikaler Weise versteht Löw Raum als gesellschaftlichen Prozess⁶⁴⁰, macht seine Konstitution selbst zum Gegenstand soziologischer Reflexionen und entfaltet ihn mit folgender Definition als Phänomen, das in den Handlungsverlauf von Individuen verwoben ist⁶⁴¹ und durch diesen mit erzeugt wird.

„Meine These ist daher, dass Raum eine *relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern* ist. Raum wird konstituiert durch zwei analytisch zu unterscheidende Prozesse, das *Spacing und die Syntheseleistung*. Letzteres ermöglicht es, Ensembles von Gütern und Menschen zu einem Element zusammenzufassen.“⁶⁴²

Dieses Zitat bildet die Kernthese von Martina Löws Raumverständnis und integriert bereits zentrale, genauer zu erarbeitende Aspekte.

Zunächst sind die Prozesse Spacing und Synthese als Handlungsvollzüge für die Raumkonstitution als bedeutsam benannt.⁶⁴³ Mit Spacing ist dabei der Vollzug des Platzierens oder des Positionierens von Menschen und sozialen Gütern gemeint, für den Löw das Aufstellen von Regalen im Supermarkt ebenso als Beispiel nennt wie das Sich-Positionieren von Mensch gegenüber anderen Menschen und schließlich präzisiert, dass Spacing „sowohl den Moment der Platzierung als auch die Bewegung zur nächsten Platzierung“⁶⁴⁴ meinen kann. Syntheseprozesse sind untrennbar in diese Platzierungsprozesse eingewoben, da sie als das Zusammenfügen von Menschen und

⁶³⁹ Vgl. dazu Günzel, Raum, S. 90 ff. und 110 ff.; vgl. dazu auch Schroer, „Bringing Space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologische Kategorie, S. 132 ff.

⁶⁴⁰ Löw, Raumsoziologie, S. 150 f. Löw stellt sich ausdrücklich in die Traditionslinie von Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Hartmut J. und Helga Zeiher (vgl. dazu ebd., S. 18ff., 82 ff. und 147 ff.).

⁶⁴¹ Vgl. Heinz Arnold, „Rezension: Löw, Martina. Raumsoziologie“, *Geographische Revue: Zeitschrift für Literatur und Diskussion* 3 (2001), 103–105, S. 103 f.

⁶⁴² Löw, Raumsoziologie, S. 160; vgl. dazu Martina Löw, „Die Konstitution von Raum“, in: Annette Kreutziger-Herr/Katrin Losleben (Hgg.), *History/Herstory. Alternative Musikgeschichten*, Köln 2009, 177–185, S. 184.

⁶⁴³ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 158 ff.

⁶⁴⁴ Ebd., S. 159.

sozialen Gütern „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“⁶⁴⁵, also als ein vornehmlich symbolisierend⁶⁴⁶ vollzogener Prozess des Zusammendenkens bzw. gedanklichen Verknüpfens gelten, welcher im Akt der „Wahrnehmung und/oder [der] analytischen Synthese“⁶⁴⁷ Raum entstehen lässt. Es handelt sich um Prozesse, die Löw als eine Sinnstiftungsleistung versteht, in der Menschen und soziale Güter zu einem als Raum bezeichneten Element verbunden werden. Im Akt der Wahrnehmung, im Vollzug von Erinnerung oder unter Heranziehung von Vorstellungen entstehen räumliche Gefüge und werden differente räumliche Arrangements mit abstrahiertem Vorwissen vermittelt, so dass eine mögliche, Orientierung stiftende Ordnung von Wirklichkeit entsteht.

Diesen Überlegungen liegt bei Löw ein vom Soziologen Anthony Giddens inspiriertes Verständnis von Handlung als „Strom tatsächlichen oder in Betracht gezogenen ursächlichen Eingreifens von körperlichen Wesen in den Prozess der in der Welt stattfindenden Ereignisse“⁶⁴⁸ zugrunde. Genauer nimmt sie Giddens' These, dass Handlungen Struktur erzeugen und Struktur Handlungen ermöglicht, auf⁶⁴⁹ indem sie die „Dualität von Struktur“⁶⁵⁰ zu einem Wechselverhältnis von Spacing und Synthese umformuliert und beide zu Grundprinzipien der Raumkonstitution erhebt. Auch Giddens' Vorstellung, dass handelnde Akteure jeweils durch „diskursives[n] und praktisches[n] Bewusstsein“⁶⁵¹ ausgezeichnet sind, nutzt sie für die Entwicklung ihrer Lesart des Raumes. So geht sie davon aus, dass Spacing und Synthese in der Regel aus einem praktischen Bewusstsein heraus vollzogen werden, „welches Handelnde im Alltag

⁶⁴⁵ Ebd., S. 160.

⁶⁴⁶ Vgl. Beate Krais, „Rezension: Martina Löw. Raumsoziologie“, *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2 (2001), 347–348, S. 348 f.

⁶⁴⁷ Löw, Raumsoziologie, S. 160.

⁶⁴⁸ Anthony Giddens, *Interpretative Soziologie*. Eine kritische Einführung (Campus-Studium 557), Frankfurt am Main 1984, S. 89.

⁶⁴⁹ Vgl. Wolfgang Bonß/Oliver Dimbath/Andrea Maurer/Ludwig Nieder/Helga Pelizäus-Hoffmeister/Michael Schmid, *Handlungstheorie*. Eine Einführung (Sozialtheorie 10/2013), Bielefeld 2013, S. 224 f.

⁶⁵⁰ Anthony Giddens, *Die Konstitution der Gesellschaft*. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung (Theorie und Gesellschaft 1), 1. Aufl., Frankfurt am Main/New York 1988, S. 67. Giddens zufolge ergibt sich die „Dualität von Struktur“ durch ein wechselseitiges Zusammenspiel menschlich individueller Handlungen und bestehenden Regeln und Ressourcen, die er als Strukturen bezeichnet; vgl. dazu auch Annette Treibel, *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (Einführungskurs Soziologie 8070), 6. Aufl., Wiesbaden 2004, S. 224 ff.; vgl. ferner Martina Löw/Peter Noller, „Eine Insel der Glückseligen? Gefühltes Darmstadt: Zufriedenheit, Phlegma und Entschleunigung“, in: Martina Löw/Peter Noller/Sabine Süß (Hgg.), *Typisch Darmstadt*. Eine Stadt beschreibt sich selbst, Frankfurt am Main 2010, 256–273, S. 258 f.

⁶⁵¹ Giddens, *Die Konstitution der Gesellschaft*, S. 343.; vgl. dazu auch ebd., S. 91 ff.

aktualisieren, ohne auf bewusste Reflexion zurückzugreifen“⁶⁵², so dass erst auf Nachfrage hin „ein Teil des Wissens um Räume“⁶⁵³ in diskursives, kommunizierbares Wissen transformiert werden kann.

Für Löw konstituiert sich Raum also ähnlich wie für Giddens Gesellschaft, und die wechselseitig beteiligten Prozesse nennt sie Spacing und Synthese. Wenn Heike Hermann beide Prozesse mit dem „Wechselverhältnis von Wahrnehmung und Gestaltung“⁶⁵⁴ parallelisiert, wird noch einmal besonders deutlich, dass beide Prozesse stets ebenso in Deutung von Welt verwoben sind, wie sie selbst räumlich verfasste Wirklichkeit mit generieren, so dass die Entscheidung, einen Vollzug mit den analytischen Aspekten *Spacing & Synthese* zu beschreiben, ebenfalls als Deutungsprozess aufgefasst werden kann, was sie für die Frage nach dem Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutung zentral werden lässt.

Des Weiteren ist Raum in der oben zitierten Kernthese als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern“⁶⁵⁵ bestimmt. Die Rede von der Relationalität bringt dabei die Kontinuität der Dynamik zum Ausdruck, mit der Handlungen räumliche Strukturen erzeugen, die wiederum auf sie zurückwirken und umgekehrt. Diese fluiden Prozesse sind allerdings keinesfalls beliebig, sondern werden vielmehr durch differente Verfestigungsmodi manifestiert, die Löw in Routinen und Regeln, aber auch in Ressourcen sieht. Die beiden Ersteren erleichtern als repetitive Handlungen die Orientierung im Alltag⁶⁵⁶ und ermöglichen einen Bestand bestimmter (An)Ordnungen „über das eigene Handeln hinaus“⁶⁵⁷. Als Bedingungen für die strukturelle Verdichtung von Räumen können jedoch alle drei in Korrelation mit Machtprozessen eine Institutionalisierung von Räumen bewirken, die wiederum den sozial-räumlichen Rahmen für weitere Platzierungen und Synthesen bildet. D. h., Löw deutet Raum nicht nur, wie vorausgehend gestützt auf die Begriffe Spacing und Synthese erläutert, als Handlungsrelation, sondern auch als Ordnungsrelation, für dessen Zustandekommen verschiedene Machtformen wirksam sein können.⁶⁵⁸ Wenngleich ihre

⁶⁵² Löw, Raumsoziologie, S. 161.

⁶⁵³ Ebd., S. 162.

⁶⁵⁴ Heike Hermann, „Raumbegriffe und Forschungen zum Raum – eine Einführung“, in: dies. (Hg.), *RaumErleben*, Opladen 2010, 7–30, S. 13.

⁶⁵⁵ Löw, Raumsoziologie, S. 160.

⁶⁵⁶ Ebd., S. 161.

⁶⁵⁷ Ebd., S. 164.

⁶⁵⁸ Vgl. Löw, Die Konstitution von Raum, S. 180 f.

Reflexionen zu den virulenten Machtprozessen dabei verhältnismäßig offen bleiben,⁶⁵⁹ sind facettenreiche Dynamiken vorstellbar. Personale Machtstrukturen, die sich mit der Fähigkeit einer Person verbinden, einer andern den eigenen Willen aufzuzwingen⁶⁶⁰, können die Konstitution von Raum ebenso befördern wie strukturelle Dynamiken, die institutionalisierte Prozesse des Regierens realisieren⁶⁶¹, oder modal-sinnstiftende Machtformen⁶⁶², die Ermöglichung von Prozessen der Raumkonstitution über Sinnstiftungsangebote vollziehen.

Alle diese Prozesse realisieren eine räumliche Anordnung von „sozialen Gütern“⁶⁶³, die Löw im Verweis auf Reinhard Kreckel näher bestimmt. Er versteht diese als „Produkte gegenwärtigen und vor allem vergangenen materiellen und symbolischen Handelns“⁶⁶⁴ und geht davon aus, dass sich jede Handlung durch einen symbolischen und einen materiellen Aspekt auszeichnet, wobei ersterer „ein an Werten, Normen, Institutionen, Rollenerwartungen u. ä. [...] orientiertes und durch Sprache strukturiertes Verhalten“⁶⁶⁵ umfasst, während sich der materielle Aspekt auf „die in jedem sozialen Handeln mit enthaltene Wechselbeziehung zwischen Handelnden und materiellen Umweltbedingungen“⁶⁶⁶ bezieht. Löw nimmt diese Auffassung zum Anlass, um für soziale Güter vier Merkmale zu entwickeln und in ihnen die Möglichkeit zu einer „symbolische[n] Besetzung“⁶⁶⁷ von Räumen angelegt zu sehen. Erstens denkt sie soziale Güter als zugleich durch eine materielle und eine symbolische Dimension gekennzeichnet, wenngleich diese je unterschiedlich gewichtet sein können. Damit stellen Tisch oder Stuhl ebenso soziale Güter dar wie „Lieder, Werte oder Vorschriften“⁶⁶⁸. Zweitens sieht sie diese als Produkte sozialer Handlungen⁶⁶⁹, die in Beziehung zueinander stehen und daher drittens nicht „als passive Objekte den

⁶⁵⁹ Vgl. Frank Mathwig, „Den Raum deines Zeltes mach weit“. Zur Topographie der Frage nach der Funktion des Kirchenraums“, in: Christoph Sigrist (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Zürich 2010, 103–120, S. 106 ff.

⁶⁶⁰ Vgl. Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, 5. Aufl., Tübingen 1972, S. 28 f.

⁶⁶¹ Vgl. Michel Foucault, „Die ‚Gouvernementalität‘“, in: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.), *Analytik der Macht*, Frankfurt am Main 2005, 148–174, S. 172 ff.

⁶⁶² Vgl. Han, Was ist Macht?, S. 40 f. und Röttgers, Spuren der Macht: Begriffsgeschichte und Systematik, S. 45 f.

⁶⁶³ Löw, Raumsoziologie, S. 160.

⁶⁶⁴ Reinhard Kreckel, *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (Theorie und Gesellschaft 25), 3. Aufl., Frankfurt am Main 2004, S. 77.

⁶⁶⁵ Ebd., S. 76.

⁶⁶⁶ Ebd., S. 76.

⁶⁶⁷ Martina Löw, „Raum – die topologischen Dimensionen der Kultur“, in: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hgg.), *Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, Stuttgart/Weimar 2011, 46–60, S. 47.

⁶⁶⁸ Löw, Raumsoziologie, S. 153.

Menschen gegenüber [zu] stellen“⁶⁷⁰ sind, da sie viertens „eine eigene Außenwirkung“⁶⁷¹ haben, konkreter über eine „unsichtbare Seite, die Atmosphäre ist“⁶⁷², verfügen. Ihrer Ansicht nach entsteht Atmosphäre „durch verschiedene Faktoren wie Wiederholung und Erinnerung, Farben und Düfte“⁶⁷³, aber auch durch „kulturelle und ethnische Bedingungen“⁶⁷⁴, so dass es mit Löw möglich wird, soziale Mechanismen in den Blick zu nehmen, die bei der Wahrnehmung, aber auch der Erzeugung von Atmosphären wirksam sein können. Gerade weil sie formuliert, dass die Realisierung von Atmosphären „von Strukturprinzipien wie Geschlecht, Klasse oder auch Ethnizität abhängig“⁶⁷⁵ sei, und außerdem anfügt, dass sie Dynamiken darstellen, die Platzierungspraktiken verschleiern⁶⁷⁶ können, werden Atmosphären bei ihr nicht nur gegen die ontologisch anmutenden Setzungen von Hermann Schmitz abgegrenzt, sondern vor allem als sozial-relationales Phänomen bestimmt, das in seiner Verbundenheit mit sozialen Gütern Einfluss auf die Konstitution von Raum gewinnen kann und entsprechend auch Relevanz für vom Raum aus gedachte Verstehensprozesse hat.

Die Konsequenzen von Löws analytischer Betonung relationaler Konstruktionsprozesse lassen sich in der Unterscheidung zwischen Raum und Ort verdichtet zusammenführen. Die wechselseitige Verschränkung der Thesen, dass „die

⁶⁶⁹ Vgl. ebd., S. 153 f.

⁶⁷⁰ Ebd., S. 155.

⁶⁷¹ Ebd., S. 155.; vgl. dazu auch Löw, Die Konstitution von Raum, S. 180.

⁶⁷² Löw, Raumsoziologie, S. 205. Löw verweist im Rahmen ihrer Überlegungen zu Atmosphären auf Gernot Böhme, kritisiert jedoch, dass er die Atmosphäre „für objektiv wahrnehmbar“ (ebd., S. 208) halte, sie „entweder abweisend oder einladend, autoritativ oder familiär“ (ebd., S. 208) bestimme und darüber vernachlässige, in welcher Weise „Kulturen, Klassen und Geschlecht in den Körper der Wahrnehmenden eingeschrieben“ (ebd., S. 209) seien. Berücksichtigt man, dass Böhme in seinem Werk „Architektur und Atmosphäre“ bestimmt, dass Letztere „weder Substanz noch Akzidens“ (Böhme, Architektur und Atmosphäre, S. 25) sind, darf die Schärfe dieser Kritik als teilweise unangemessen wahrgenommen werden, zumal die von Löw benannten Strukturprinzipien auch eher willkürlich wirken. Jenseits dieser Streitigkeiten ist für die hier verhandelte Fragestellung weiterführend, dass Löw ausdrücklich die sozialen Bedingungen reflektiert, die zur Erzeugung und Wahrnehmung von Atmosphären beitragen, und damit den zuvor bereits als Dimension phänomenologischer Raumdeutungen entfalteten Aspekt der Atmosphäre noch einmal anders akzentuiert.

⁶⁷³ Martina Löw, „Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozeß“, in: Jutta Ecarius/Martina Löw (Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 15–32, S. 20.

⁶⁷⁴ Friedrich Brandi-Hinrichs, „Das Raumkonzept nach Martina Löw“, in: Friedrich Brandi-Hinrichs/Annegret Reitz-Dinse/Wolfgang Grünberg (Hgg.), *Räume riskieren: Reflexion, Gestaltung und Theorie in evangelischer Perspektive*, Schenefeld 2003, S. 76.

⁶⁷⁵ Löw, Raumsoziologie, S. 210.

⁶⁷⁶ Ebd., S. 272.

Konstitution von Raum [...] systematisch auch Orte hervor[bringt]“⁶⁷⁷ und umgekehrt „Orte die Entstehung von Raum erst möglich machen“⁶⁷⁸, lässt erkennbar werden, dass Regeln, Ressourcen und Routinen, das Wechselspiel von Synthesen und Platzierungen, aber auch symbolische Besetzungen Räume entstehen lassen, deren an Machtdynamiken gebundene Institutionalisierung Orte erzeugen kann, während umgekehrt Orte stets erst durch die genannten sozialen Konstruktionsprozesse an Bedeutung für den Einzelnen gewinnen können. Löw spricht davon, dass der Ort „Ziel und Resultat der Platzierung“⁶⁷⁹ sei, da dort soziale Güter und Menschen zu einer Lokalisierung synthetisiert werden. Eine Sonderstellung nehmen dabei nach Löw Orte mit großer symbolischer Bedeutung ein⁶⁸⁰, denn hier können die Grenzen zwischen (religiösem) Raum und symbolisch aufgeladenem Ort kaum ausgemacht werden, was darin begründet liegt, dass beide stets sozialkonstruierte Phänomene sind,⁶⁸¹ die „biografische oder gesellschaftlich einmalige Lokalisierungen“⁶⁸² darstellen und „ehemalige Platzierungen“⁶⁸³ ebenso integrieren wie aktuelle Synthesen.⁶⁸⁴

Insgesamt ist damit m. E. ersichtlich, dass nach Martina Löw die Zusammenschau von Regeln, Ressourcen und Routinen, etwas allgemeiner formuliert (*An*)*Ordnungsdynamiken*, und sozialen Gütern, die als *Mittel symbolischer Besetzungen* gefasst werden können, als analytische Elemente einen Eindruck von den sozial-gesellschaftlichen Raumkonstruktionsprozessen vermitteln kann. Folglich sind sie wie *Synthese & Spacing* zentrale Aspekte von Martina Löws Raumdeutung und für die Beschreibung des Sinnstiftungspotentials sozial-relationaler Deutungen entscheidend. Auch Martina Löw selbst nutzt alle drei Aspekte als Analyseelemente für die Annäherung an die topologische Dimension von Kultur.⁶⁸⁵ Sie sieht in ihnen Möglichkeiten, um institutionalisierte Figurationen auf materialer und symbolischer

⁶⁷⁷ Ebd., S. 198.

⁶⁷⁸ Ebd., S. 198.

⁶⁷⁹ Ebd., S. 198.

⁶⁸⁰ Die bei Martina Löw vorfindliche Rede von der symbolischen Bedeutung von Orten kann mit Umberto Ecos Bestimmungen zur symbolischen Funktion von Architektur ins Gespräch gebracht werden. Während Letzterer vor allem die Zuerkennung im Kommunikationsprozess im Blick hat, betont Löw den Handlungsaspekt als bedeutsam für die Entstehung von Orten mit primär symbolischer Funktion.

⁶⁸¹ Vgl. Hermann, Raumkonzepte und Forschungen zum Raum – eine Einführung, S. 14 f. Hermann sieht in Löws Raumtheorie die Gefahr, dass die Trennung zwischen Raum und Ort nicht ausreichend strikt gedacht ist, da beide sozialkonstruierte Phänomene beschreiben

⁶⁸² Löw, Raumsoziologie, S. 202.

⁶⁸³ Ebd., S. 202.

⁶⁸⁴ Ebd., S. 202.

⁶⁸⁵ Löw, Raum – die topologischen Dimensionen der Kultur, S. 46 ff.

Basis zu betrachten, was einerseits religionspädagogisch aufzunehmen ist, andererseits eine zentrale Parallelle zu Michel Foucault darstellt, der Raum ebenfalls als Analysekategorie nutzt.

3.1.2 Michel Foucault: Raum als sozial-relationale Analysekategorie

In ihrer Raumsoziologie verweist Martina Löw u. a. auch auf einen heute längst nicht mehr nur unter Insidern bekannten Aufsatz⁶⁸⁶ von Michel Foucault, in dem er Orte als „ein[e] Menge von Relationen“⁶⁸⁷ bestimmt, die sich „nicht aufeinander reduzieren [lassen] und einander absolut nicht überlagern“⁶⁸⁸. Dieser Rückbezug auf Foucaults Vortrag aus dem Jahr 1967 und die bei Foucault wie Löw vorfindliche analytische Ausrichtung des Raumbegriffs bietet den Anlass für eine detaillierte Aufnahme seiner raumbezogenen Überlegungen und wird dadurch bestärkt, dass Foucault einerseits den Raum als zentrales Thema seines Jahrhunderts⁶⁸⁹ bezeichnet und andererseits im Jahre 1976 erklärt, dass ihm die Kategorie Raum ermöglicht habe, die Beziehungen zwischen Macht und Wissen zu untersuchen.⁶⁹⁰

3.1.2.1 Raum als ambivalente Kategorie zwischen Material und Relation

In der historisch angelegten Studie „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“⁶⁹¹ lassen sich zahlreiche Lesarten des Raumes ausmachen. So greift

⁶⁸⁶ Reinhard Hörster, „Bildungsplazierungen. Räume, Möglichkeiten und Grenzen der Heterotopie“, in: Jutta Ecarius/Martina Löw (Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 93–121, S. 94.

⁶⁸⁷ Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 320; vgl. dazu auch Löw, Raumsoziologie, S. 149. Dieser Aufsatz stellt ein verschriftlichtes Manuscript zum Vortrag „Des espaces autres“ dar, den Foucault 1967 auf einer Tagung von Architekten in Paris hielt. Die Erstveröffentlichung erfolgte 1884. Vgl. dazu Michel Foucault: „Dits et écrits. Des espaces autres“ (*Conférence au Cercle d'études architecturales*, 14 mars 1967). *Architecture – Mouvement – Continuité*, 5 (2) 1984, S. 46–49.

⁶⁸⁸ Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 319–320; vgl. dazu auch Löw, Raumsoziologie, S. 149.

⁶⁸⁹ Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 317.

⁶⁹⁰ Vgl. Michel Foucault, „Fragen an Michel Foucault zur Geographie“, in: Daniel Defert/Michael Bischoff (Hgg.), *Schriften. In vier Bänden. Band III. 1976–1979*, Frankfurt am Main 2003, 38–54, S. 45 f.; vgl. dazu auch Hinrich Fink-Eitel, *Michel Foucault zur Einführung* (Zur Einführung 149), 3. Aufl., Hamburg 1997, S. 7 ff.; vgl. ferner auch: Philipp Sarasin, *Michel Foucault zur Einführung* (Zur Einführung 333), 4. Aufl., Hamburg 2010, S. 9 ff. Sarasin erläutert, dass Foucault selbst Wissen, Macht und Selbstverhältnis als die drei Achsen seiner Analyse von Gesellschaften gesehen hat.

⁶⁹¹ Vgl. Michael Ruoff, *Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge* (UTB 2896), 3. Aufl., Paderborn/Stuttgart 2013, S. 177 ff. Ruoff spricht von einer „Philosophie des Raumes“⁶⁹¹ bei Foucault, unterscheidet vier Schwerpunkte in Foucaults Thematisierung von Raum: Raum und Sprache, Raum als Heterotopie (literaturtheoretisch und architekturtheoretisch), Raum und Macht.

Foucault für seine Darstellungen zur Veränderung des Strafsystems in der Moderne, die er als eine Verschiebung der juristischen Strafintensionen vom Körper auf die Seele beobachtet, immer wieder auf räumliche Kategorien zurück. Grundsätzlich argumentiert er, dass u. a. in Gerichtsprozessen eher über die Seele des Verbrechers geurteilt wird als über den Verbrecher selbst⁶⁹², und kommt schließlich zu der These, dass am Übergang zum 19. Jahrhundert „die Disziplinen zu allgemeinen Herrschaftsformen geworden“⁶⁹³ seien und der Körper „Gegenstand und Zielscheibe der Macht“⁶⁹⁴, die als Disziplinarmacht⁶⁹⁵ an der Unterwerfung, Kontrolle und Nützlichmachung der Individuen interessiert ist. Das Einfügen der Menschen in die „Machtmaschine“⁶⁹⁶ führt nach Foucault zu einer „Politik der Zwänge“⁶⁹⁷, die den „Menschen des modernen Humanismus“⁶⁹⁸ gebiert. Wie die Disziplinarmacht im Detail in der Korrelation mit Wissen wirkt, entfaltet Foucault an Beispielen „aus den Institutionen des Militärs, der Medizin, der Schule und der Industrie“⁶⁹⁹, die unterschiedlich akzentuiert um die Kategorie Raum kreisen.

Im Rahmen seiner Darstellungen zur Disziplinierung der Körper in der Schule zeigt er, dass das Erstarken der Disziplinarmacht zunächst eine „Verteilung der Individuen im Raum“⁷⁰⁰ zur Folge hat, die weiter mit der „bauliche[n] Abschließung eines Ortes von allen anderen Orten“⁷⁰¹ verbunden ist, wie sie beispielsweise im Internat erfolgt, was er Prinzip der Klausur⁷⁰² nennt. Auch die Festlegung von festen Plätzen im (Klassen-)Raum, die er als „Prinzip der elementaren Lokalisierung“⁷⁰³ bezeichnet, trägt seiner Ansicht nach zur disziplinierenden Verteilung der Individuen im Raum bei. Im Zuweisen eines bestimmten Platzes für jeden Schüler sieht er „eine Prozedur zur

⁶⁹² Vgl. Foucault, Überwachen und Strafen, S. 25 f.

⁶⁹³ Ebd., S. 175.

⁶⁹⁴ Ebd., S. 174.

⁶⁹⁵ Vgl. Ruoff, Foucault-Lexikon, S. 157 f.; Ruoff zeigt, dass das Machtverständnis von Foucault unbedingt nicht allein auf diese Perspektive beschränkt zu denken ist, Macht hat bei Foucault immer auch eine produktive, eine modale und eine juridische Dimension; vgl. dazu u. a. Stoellger, Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse; Hastedt, Was ist ‚Deutungsmacht‘? Philosophische Klärungsversuche, S. 96 f.; Rölli, Wissen und Verstehen., S. 142.

⁶⁹⁶ Foucault, Überwachen und Strafen, S. 176.

⁶⁹⁷ Ebd., S. 176.

⁶⁹⁸ Ebd., S. 181.

⁶⁹⁹ Ebd., Fußnote 9, S. 181.

⁷⁰⁰ Ebd., S. 181.

⁷⁰¹ Ebd., S. 181.

⁷⁰² Ebd., S. 183.

⁷⁰³ Ebd., S. 183.

Erkennung, zur Meisterung, zur Nutzbarmachung⁷⁰⁴, die schließlich, ähnlich wie die Einrichtung von 10er-Gruppen mit klarer Verantwortungsstruktur, eine eigene Raumordnung entstehen lässt. In seiner Perspektive organisieren die Dynamiken der Disziplinarmacht „einen analytischen Raum“⁷⁰⁵, der als Disziplinarraum⁷⁰⁶ die Körper individualisiert und „in einem Netz von Relationen verteilt und zirkulieren lässt“⁷⁰⁷. Diese Maßnahmen können sich nach Foucault ebenso in architektonischen Merkmalen widerspiegeln wie zur Entstehung sozial-räumlicher Relationen als Rangordnungen führen, die „den Raum der Klasse oder des Kollegs“⁷⁰⁸ abbilden.

Diese Darstellung von Foucaults Reflexionen zu den Wirkungsweisen der Disziplinarmacht am Ort der Schule verdeutlicht, dass er mit Raum einerseits Material-Architektonisches, die Einrichtung von Internaten, ebenso wie die Installation von festen Sitzplätzen bezeichnet, während er andererseits den Raum als analytische Größe denkt und auf das entstehende Netz von Relationen als die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden fokussiert. Darüber hinaus wird deutlich, dass Foucault Prozesse des Platzierens und Verteilens, wie Löw, als Machtvollzüge auffasst, die für die Entstehung von Relationen so viel Relevanz haben, dass von ihnen aus auch die Entwicklung des Disziplinarraumes Schule in machttheoretischer Perspektive erschlossen werden kann. Tendenziell dient ihm der Raum also als Erschließungskategorie, die auf material-architektonische Formationen ebenso angewendet werden kann wie auf soziale Beziehungen, welche beispielsweise in den Rangordnungen in Klassen oder Kollegs Ausdruck finden.

Die Reichweite der von Foucault so schillernd bestimmten Kategorie Raum wird außerdem daran deutlich, dass er seine Beobachtungen zur Schule mit solchen zur Fabrik und den Militärs parallelisiert. Insgesamt kann „Überwachen und Strafen“⁷⁰⁹ damit nicht nur als Beleg dafür dienen, dass Foucault tatsächlich auf der Grundlage eines analytischen Raumverständnisses die Beziehungen von Macht und Wissen bedenkt, sondern darf in der Vielstimmigkeit der verwendeten Raumdeutungen auch als Anregung gelesen werden, möglichst ein ständiges Wechselverhältnis zwischen material-

⁷⁰⁴ Ebd., S. 184.

⁷⁰⁵ Ebd., S. 184.

⁷⁰⁶ Ebd., S. 183.

⁷⁰⁷ Ebd., S. 187.

⁷⁰⁸ Ebd., S. 188.

⁷⁰⁹ Vgl. Ruoff, Foucault-Lexikon, S. 177 ff.

architektonischen und sozial-relationalen Fokussierungen zu denken, da sich gerade dann größtmögliche hermeneutische Erträge einstellen können.

Diese Einsicht kann auf der Grundlage des im März 1982 im Skyline Magazin veröffentlichten Interviews „Raum, Wissen und Macht“⁷¹⁰, das Paul Rabinow mit Foucault führt, noch einmal bestärkt werden. Dort spricht er einerseits vom „Raum des Staatsgebietes oder dem Raum der Städte“⁷¹¹ und meint damit offensichtlich Geografisch-Territoriales, das er ähnlich wie auch Architektur und Häuserbau ins Verhältnis zur politischen Macht setzt. Er antwortet aber andererseits auf die Frage, ob Architektur unterschiedliche Ziele verfolgen kann, dass es beispielsweise für die Bestimmung eines Gebäudes als Ort der Freiheit „etwas willkürlich [sei], wenn man die effektive Ausübung von Freiheit, die Praxis der sozialen Beziehungen und die räumliche Aufteilung voneinander trennen wollte“⁷¹². Diese und andere Passagen in seinen Interviews lassen den Eindruck entstehen, dass sich Foucault absichtlich in der beobachteten Unschärfe bewegt. So veranschaulicht er auch in einem 1976 erstmals publizierten Gespräch mit den Herausgebern des *Hérodote*⁷¹³ für mehrere, geografische Termini, wie diese stets zugleich auch in sozial-relationaler Perspektive gedacht werden können. Er sieht im Territorium zwar durchaus eine geografische Größe, betont allerdings, dass dieses zusätzlich durch eine juristisch-politische und Beziehungs- wie Machtrelationen bestimmt ist.⁷¹⁴ Foucault scheint also ausdrücklich daran interessiert, Raum in seiner spannungsreichen Ambivalenz als analytische Kategorie zu denken.

3.1.2.2 Raum als Heterotopie

Seine Deutung bestimmter Orte als Heterotopien führt dies zwar fort, verschiebt aber den Schwerpunkt des Nachdenkens über den Raum auch noch einmal. Zwar ist Raum weiterhin als ambivalente Größe begriffen, aber mit der Heterotopie ist auch eine konkrete analytische Figur entworfen, die er nutzt, um Sinnstiftungsprozesse für gesellschaftliche Phänomene anzubahnen. Eine Akzentverschiebung, die hier ausgehend von einer genauen Darstellung seiner Überlegungen genutzt wird, um die *Heterotopie* als

⁷¹⁰ Michel Foucault, „Raum, Wissen und Macht“, in: Daniel Defert/Michael Bischoff (Hgg.), *Schriften. In vier Bänden. Band IV. 1980–1988*, Frankfurt am Main 2005, S. 324–341.

⁷¹¹ Ebd., S. 329.

⁷¹² Ebd., S. 331.

⁷¹³ Vgl. Foucault, Fragen an Michel Foucault zur Geographie, S. 40 f.

⁷¹⁴ Vgl. ebd., S. 43 f.

weiteren bedeutsamen Aspekt von am Raum orientierten hermeneutischen Erschließungen auszuweisen.

Den Begriff Heterotopie (griechisch: ἔτερος (anders) und τόπος(Ort)) erprobt Foucault bereits im Vorwort zu seiner Analyse der Wissensstrukturen der Humanwissenschaften, die er 1966 mit dem Titel „Die Ordnung der Dinge“⁷¹⁵ veröffentlicht.

„Die Heterotopien beunruhigen, wahrscheinlich weil sie heimlich die Sprache unterminieren, weil sie verhindern, daß dies und das benannt wird, weil sie die gemeinsamen Namen zerbrechen oder sie verzahnen, weil sie im voraus (sic) die ‚Syntax‘ zerstören, und nicht nur die, die die Sätze konstruiert, sondern die weniger manifeste, die die Wörter und Sachen (die einen vor und eben den anderen) ‚zusammenhalten‘ läßt.“⁷¹⁶

Betrachtet man den Kontext dieses Zitates, wird ersichtlich, dass Foucault hier sein eigenes Unbehagen zu bearbeiten sucht, das er bei der Lektüre von Jorge Luis Borges’ „Die analytische Sprache John Wilkins“⁷¹⁷ empfand. So beschreibt er, dass ihn Borges’ ungeordnet erscheinende Aneinanderreichung von Tieren⁷¹⁸, die Bruchstücke aus möglichen Ordnungen zu einer Unordnung zusammenführt, schließlich zum Lachen bringt. Diese Erfahrung nimmt er zum Anlass, solche sprachlichen Gefüge als Heterotopien zu bezeichnen und damit die analytischen Einsichten zu verbinden, diese würden „das Sprechen aus[trocknen]“⁷¹⁹ und „die Wörter in sich selbst verharren“⁷²⁰ lassen, da sie „bereits in der Wurzel jede Möglichkeit von Grammatik“⁷²¹ bestreiten und schließlich eine Infragestellung des Selbstverständlichen erlauben. Auf diese Weise überführt Foucault das Befremden, das auch den heutigen Leser befällt, wenn er versucht, so wie es Borges vorschlägt, Fabeltiere und herrenlose Hunde in ein und derselben Ordnung zusammen zu denken, analytisch auf eine höhere Ebene, was ihm erlaubt, in der ungewöhnlichen Anordnung das Potential zur Infragestellung von Selbstverständlichem zu sehen, das auch ein neues Denken ermöglicht.

⁷¹⁵ Michel Foucault, *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 96), 1. Aufl., Frankfurt am Main 1974.

⁷¹⁶ Ebd., S. 20.

⁷¹⁷ Jorge Luis Borges, Die analytische Sprache John Wilkins’, in: Ders., Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur, München 1966. Zitiert nach Foucault.

⁷¹⁸ Vgl. ebd., S. 17. Foucault zitiert folgende Passage aus Borges’ Werk: „dieser Text zitiert eine gewisse chinesische Enzyklopädie“, dort heißt es, „die Tiere sind wie folgt gruppiert: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Trolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, n) die von weitem wie Fliegen aussehen“.

⁷¹⁹ Ebd., S. 20.

⁷²⁰ Ebd., S. 20.

Im Jahre 1984 überträgt Foucault ebendiese analytische Figur u. a. auf Gefängnisse, Sanatorien oder psychiatrische Anstalten und deutet sie als Heterotopien. Er fasst sie als Gegenorte, die sich als Krisen- oder Abweichungsheterotopien zeigen können. Ihnen kommt „die merkwürdige Eigenschaft zu, in Beziehung mit allen anderen Orten zu stehen, aber so, dass sie alle Beziehungen, die durch sie bezeichnet, in ihnen gespiegelt und über sie der Reflexion zugänglich gemacht werden, suspendieren, neutralisieren oder in ihr Gegenteil verkehren.“⁷²² D. h., die Anwendung der analytischen Figur Heterotopie erlaubt es Foucault, die Bedeutung der benannten Orte für die Gesellschaft zu thematisieren und zugleich die Orte selbst als relationale, ständig auf Deutungsvollzüge angewiesene Phänomene ersichtlich zu machen. Die Heterotopie kann bestehende Deutungen in Unordnung bringen bzw. Lachen oder Befremden auslösen und hat das Potential, zum Nachdenken zu bewegen, sofern sie analytisch als solche erkannt wird. Ganz in diesem Sinne lässt Rainer Warning zusätzlich ein kulturkritisches Moment dieses Analysefokus erkennen, wenn er davon spricht, dass Heterotopien es überhaupt erst erlauben, das Normale zu bestimmen, da sie „Manifestationen des sozial Imaginären“⁷²³ seien, mit denen sich eine Möglichkeit zur Kritik der Normativität verbindet.

Orte, die Foucault als Heterotopie bezeichnet, werden in dieser Deutung als Räume mit Irritations- oder Illusionscharakter sichtbar gemacht, die bestehende Weltsichten ins Gegenteil verkehren und Unordnung stiften können. Sechs von Foucault entwickelte „Grundsätze“⁷²⁴ können dabei als ihre Merkmale betrachtet werden, weil Foucault die Beschreibung eines Ortes als Heterotopie an ihnen ausgerichtet sehen will. So hält er erstens fest, dass „es wahrscheinlich keine einzige Kultur gibt, die keine Heterotopien hervorbrachte“⁷²⁵, zweitens, dass sich ihre Funktionen in „eine[r] Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte“⁷²⁶ wandeln können, drittens, dass in ihnen „mehrere reale Orte, die eigentlich nicht verträglich sind“⁷²⁷,

⁷²¹ Ebd., S. 20.

⁷²² Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 320.

⁷²³ Rainer Warning, *Heterotopien als Räume ästhetischer Erfahrung*, München 2009, 11–43, S. 14.

⁷²⁴ Vgl. Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 321.

⁷²⁵ Ebd., S. 321.

⁷²⁶ Ebd., S. 322.

⁷²⁷ Ebd., S. 324; vgl. dazu auch Foucault, Die Ordnung der Dinge, S. 20. Foucault spricht in diesem früheren Text davon, dass Heterotopien „Bruchstücke einer großen Zahl von möglichen Ordnungen“ zusammenfügen. Das Zusammenfügen von Räumen an einem Ort kann also durchaus auch als Korrelation von Bruchstücken einer Ordnung gedacht werden, die eigentlich nicht zusammengehören.

zusammengeführt werden können, viertens, dass Heterotopien „meist in Verbindung mit zeitlichen Brüchen“⁷²⁸ stehen, dass sie fünftens „ein System der Öffnung und Abschließung voraus[setzen]“⁷²⁹ und sechstens entweder die Funktion haben können, „einen illusionären Raum“⁷³⁰ zu schaffen oder „einen anderen realen Raum, der [...] eine vollkommene Ordnung aufweist“⁷³¹, und deswegen als „kompensatorische Heterotopie[n]“⁷³² gelten können.

Nach Foucault ist das Schiff eine „Heterotopie par excellence“⁷³³. Es stellt einen schwimmenden Raum dar und ist damit ein Ort ohne Ort, der auf andere Orte verweist. An anderer Stelle spricht er auch von der Metapher des Schiffes und entfaltet konkreter, dass der auf dem Schiff Verantwortliche die Ladung, die Seeleute, den Wind bzw. das Meer und schließlich auch das Ziel zusammenzuführen hat, womit die Lenkung eines Schiffes mit dem Regieren eines Staates parallelisiert werden kann und die Lebenssituation auf einem Schiff auch als Spiegel der Gesellschaft transparent wird.⁷³⁴

Insgesamt lässt Foucaults Vorgehen ersichtlich werden, dass die Betrachtung einer räumlichen Anordnung als Heterotopie ein ganz eigenes Analysepotential aufweist, dessen konkrete Entfaltung insbesondere von den spezifischen bei Foucault benannten Merkmalen abhängt und das eine Erweiterung zu den mit Martina Löw erarbeiteten zentralen Aspekten sozial-relationaler Raumdeutung darstellt.

Orte ergeben sich also nach Foucault, wie nach Martina Löw, aus Räumen, die zueinander in Beziehung stehen.

⁷²⁸ Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 324.

⁷²⁹ Ebd., S. 325.

⁷³⁰ Ebd., S. 326.

⁷³¹ Ebd., S. 326.

⁷³² Ebd., S. 326.

⁷³³ Ebd., S. 327.

⁷³⁴ Foucault, Die „Gouvernementalität“, S. 158 f.

3.2 Resonanzen: Sozial-relational raumhermeneutische Erkundungen in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik

In der Praktischen Theologie wie in der Religionspädagogik finden sich aktuell verhältnismäßig wenige umfassend entfaltete Bezugnahmen auf die sozial-relationalen Denkformen zum Raum.⁷³⁵ Während sich aktuell Sonja Keller in ihrer empirischen Untersuchung zu den Wahrnehmungen und Deutungen von Kirchen in Umnutzungskonstellationen⁷³⁶ eher kritisch von Löws Theorieentwurf distanziert, da sie davon ausgeht, dass Kirchenräume institutionelle Setzungen darstellen, für die Löws Theorie nur teilweise greift,⁷³⁷ finden sich an anderen Stellen durchaus positive Aufnahmen.

Die 2005 erschienene „innovative Studie von [Tobias] Woydack“⁷³⁸, aber auch die Überlegungen von Matthias D. Wüthrich zum Kirchenraum⁷³⁹ oder die von Christoph Sigrist zur diakonischen Nutzung von Kirchengebäuden⁷⁴⁰ gehen ausdrücklich konstruktiver auf Löws Theorie zu. Sigrists Habilitationsschrift bildet dabei den Schlussteil einer an der kritischen Auseinandersetzung mit Kirchenraumerfahrungen ausgerichteten Trilogie, in deren Rahmen in zwei Sammelbänden⁷⁴¹ von zahlreichen weiteren Autoren in praktisch-theologischer Perspektive auf relationale Raumdeutungen

⁷³⁵ Thomas Klie und Wolf-Eckart Failing nutzen stellenweise Facetten einer sozial-relationalen Raumauffassung, in beiden Fällen wird jedoch auf eine ausführlichere Entfaltung verzichtet. Vgl. dazu Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 200 ff.; vgl. dazu auch Berger, Hock, Klie, Religionshybride – Zur Einführung, S. 10 f.; vgl. dazu weiter Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 99 ff. und 117 f. Failing verweist auch bereits auf Foucaults Überlegungen zur Heterotopie und deutet an, dass in ihnen eine Möglichkeit gesehen werden kann, Eliades traditionelles Modell von heiligen Orten zu erweitern. Vgl. dazu auch Anna Körs, *Gesellschaftliche Bedeutung von Kirchenräumen*. Eine raumsoziologische Studie zur Besucherperspektive, Hamburg 2012, S. 17 f. Die Soziologin Körs untersucht in raumsoziologischer Perspektive die gegenwärtige Bedeutung von Kirchengebäuden und fokussiert dabei ebenfalls im Rückgriff auf sozial-relationale Theoriebestände auf die Akteursperspektive.

⁷³⁶ Vgl. Keller, Kirchengebäude in urbanen Gebieten, S. XVIII ff.

⁷³⁷ Ebd., S. 181 f.

⁷³⁸ Matthias D. Wüthrich, „Raumtheoretische Erwägungen zum Kirchenraum“, in: Christoph Sigrist (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum*. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Zürich 2010, 71–87, S. 86.

⁷³⁹ Ebd., S. 71 f.

⁷⁴⁰ Vgl. Christoph Sigrist, *Kirchen Diakonie Raum*. Untersuchungen zu einer diakonischen Nutzung von Kirchenräumen, Zürich 2014, S. 229 ff.

⁷⁴¹ Vgl. Christoph Sigrist (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum*. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Zürich 2010; vgl. ferner Christoph Sigrist/Simon Hofstetter (Hgg.), *Kirchen – Bildung – Raum*. Beiträge zu einer aktuellen Debatte [Symposium mit dem Titel „Bildung und Raum – Aktueller denn je“ im Herbstsemester 2011 in Bern], Zürich 2014.

Bezug genommen wird. Letztere, positive Lesarten von Martina Löw, die sich nicht den sozialgeografischen Kritiken oder der Behauptung, Löws Theorie verbinde sich mit einem Raumvoluntarismus, anschließen,⁷⁴² leiten die nachfolgenden Erkundungen zum raumhermeneutischen Potential sozial-relationaler Raumdeutungen.

3.2.1 Spacing und Synthese als hermeneutische Dimensionen – Resonanzen bei Tobias Woydack und Mathias D. Wüthrich

Die Aspekte *Spacing* & *Synthese* rücken individuelle wie sozial-gesellschaftliche Konstruktionsdynamiken von Räumen in den Fokus. „Kirchenbänke, Lesepult, Kanzel, Taufbecken, Abendmahlstisch, Orgel usw.“⁷⁴³ können in ihrer Platzierung für die Konstitution eines Gottesdienstraumes ebenso gewürdigt werden, wie die „Liturgie als Baumeisterin“⁷⁴⁴ Anerkennung finden kann, da sie das gedanklich sinnstiftende Zusammenfügen der benannten Elemente anleitet. In diesem Sinne nehmen Woydack und Wüthrich Löws Darstellungen zum wechselseitigen Bedingungsgefüge von Spacing und Synthese für praktisch-theologische Überlegungen auf.

Bei Tobias Woydack, der Martina Löws Raumsoziologie explizit zur Bearbeitung der Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Kirchengebäuden nutzt, wird in seiner Auseinandersetzung mit den Resakralisierungsprozessen von Gemeindezentren der 70er Jahre zunächst erkennbar, dass vor allem die Platzierung von Kirchturm und Glocken, das Vorhandensein von Schwellen, Altar und Taufbecken und auch die Fixierung der Prinzipalstücke eine hohe Bedeutung für die Konstitution eines Gebäudes als religiösen Raum haben⁷⁴⁵. Mit Wolf-Eckart Failing vertritt Woydack die These, dass die fehlende Berücksichtigung ihrer Relevanz die neutral anmutenden Mehrzweckräume zu einem „bemerkenswerte[n] Fehlschlag mit langer Vorgesichte“⁷⁴⁶ werden ließ, und führt weiter aus, dass die „relevanten [...] Ressourcen für die Konstitution von Kirchenräume[n]“⁷⁴⁷ in solcher Weise außer Acht gelassen wurden, dass sich gegenkulturelle Räume herausbildeten, die eine Synthese dieser Gebäude als Raum religiöser Gemeinschaft verstellten.

⁷⁴² Vgl. Keller, Kirchengebäude in urbanen Gebieten, S. 181; vgl. dazu auch Schroer, Räume, Orte, Grenzen, S. 175 f.

⁷⁴³ Wüthrich, Raum Gottes, S. 449.

⁷⁴⁴ Woydack, Der räumliche Gott, S. 49.

⁷⁴⁵ Vgl. ebd., S. 95 ff.

⁷⁴⁶ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 94.

Woydack analysiert also das architektonische Phänomen Gemeindezentrum im Rückgriff auf die Überlegungen von Martina Löw und kann ein Verstehensangebot für dessen Scheitern anbieten, das gleichzeitig einsichtig werden lässt, warum diese Räume „im Laufe der Zeit alle [...] auf einen Kirchenraum hin verändert wurden“⁷⁴⁸, indem Gemeinde- und Hauptraum wieder getrennt, die Anordnung von Kanzel, Altar und Taufstein festgelegt oder erneut ein Kreuz aufgestellt, manchmal sogar wieder ein Glockenturm errichtet wurde. Mit Hilfe des Verweises auf die baulichen Fehlentscheidungen der 70er Jahre kann Woydack zeigen, dass vorgegebene architektonische Merkmale und ihre Platzierungen in ihrer Verschränkung zu liturgischen Handlungen, die ihm wie der Glaube selbst aus Syntheseleistung gelten, Teil der Raumkonstitution Kirche sind und mit *Spacing & Synthese* eine hermeneutische Dimensionen bereitgestellt ist, die Entsprechendes bedenken hilft.

Wüthrich führt Woydacks Überlegungen systematisch theologisch weiter. Er nimmt die aus Löws Raumsoziologie generierbaren Deutungsoptionen für das Kirchengebäude zum Anlass, um eine „theologische Verarbeitung [...] im engeren Sinne“⁷⁴⁹ zu fordern und zu entwerfen. Über Woydacks soziologisches Verständnis von Glauben als kognitive Syntheseleistung hinaus liegt ihm an der angemessenen Berücksichtigung der transzendentierenden Wirkung Gottes im Rahmen von Reflexionen zur Kirche⁷⁵⁰, so dass er in seiner Habilitationsschrift eine „raumtheoretische Rekonstruktion [...] von Kirche im Horizont protestantischer Ekklesiologie“⁷⁵¹ entwickelt. Seine These, dass mit Löws soziologischem Konzept „der Raum derjenigen Kirche, die man traditionell als die *sichtbare Kirche* bezeichnet“⁷⁵², beschrieben werden kann, nimmt die „wirklichkeitserschließende Kraft“⁷⁵³ von Löws Raumaffassung für ekklesiologische Überlegungen auf und wendet zentrale Aspekte von Löws Theorie in solcher Weise hermeneutisch, dass seine Untersuchung Vorbildcharakter für die vorliegende Studie hat. Er argumentiert, dass konkrete Strukturen wie Sakamente, Texte, Personen, Ort oder Zeit der Versammlung sich ebenso raumorientiert erfassen

⁷⁴⁷ Woydack, Der räumliche Gott, S. 97.

⁷⁴⁸ Horst Schwebel, „Liturgischer Raum und menschliche Erfahrung“, in: Reiner Mahlke (Hg.), *Living faith – lebendige religiöse Wirklichkeit*. Festschrift für Hans-Jürgen Greschat, Frankfurt am Main 1997, 369–385, S. 373.

⁷⁴⁹ Wüthrich, Raumtheoretische Erwägungen zum Kirchenraum, S. 87. Hervorhebungen im Original.

⁷⁵⁰ Vgl. ebd., S. 86 f.

⁷⁵¹ Wüthrich, Raum Gottes, S. 428.

⁷⁵² Ebd., S. 451. Hervorhebung im Original.

⁷⁵³ Ebd., S. 418.

lassen wie Gesetze, Regeln oder Ordnungen⁷⁵⁴, und erhebt Raum konstituiert durch Synthese und Spacing ausdrücklich zur „Deutekategorie[die] auf das liturgische Gesamt des Gottesdienstes“⁷⁵⁵ und allgemeiner für Reflexionen zur Ekklesiologie anwendbar ist.

Insgesamt ist damit erkennbar, dass raumhermeneutische Bemühungen, die an der Dimension Spacing & Synthese ausgerichtet sind, einerseits danach zu fragen haben, wie Raum als Handlungsraum wie auch als Materialraum durch das Platzieren von Menschen und Dingen erzeugt wird, und andererseits, welche möglichen gedanklichen Sinnstiftungsleistungen des Erinnerns, Wahrnehmens und Vorstellens einflussreich sind. Das „gemeinsame[s] Rezitieren, Singen oder Beten“⁷⁵⁶ wird dann ebenso bedeutsam wie „ihre leibliche Präsenz, ihre Körperbewegungen relativ zu allen Mitmenschen, [und] ihre Ausrichtung im Kirchenraum“⁷⁵⁷ oder verwendete Gegenstände.

3.2.2 (An)Ordnungsdymaniken als hermeneutische Dimension –

Resonanzen bei Christoph Sigrist und Frank Mathwig

„Räume konstituieren sich darüber hinaus auch in der Wiederholung, Routine und Reflexivität unserer Handlungen“⁷⁵⁸, d. h. *(An)Ordnungsdynamiken* beeinflussen die Prozesse des Spacings und der Synthese und lassen erkennbar werden, dass „in Platzierungsprozessen auch Machtverhältnisse ausgehandelt werden“⁷⁵⁹. Eine Facette von Löws Raumverständnis, die Christoph Sigrist in den Mittelpunkt seiner Überlegungen zu Kirchenräumen als diakonischen Räumen stellt. Er sieht die (An)Ordnung von Menschen und Dingen, von Glaubenden und Pfarrperson als von einer relational verstandenen Macht bedingt, die „in jede Beziehung eingelagert“⁷⁶⁰ ist und die Verteilung von Ressourcen wie Reichtum, Wissen oder Hierarchie genauso beeinflusst wie die symbolischer Faktoren wie Normen, Wert oder Rollenverhalten.

Löws Trias Regeln, Routinen und Ressourcen problematisiert Sigrist zugunsten einer diakonischen Näherbestimmung des Kirchenraums. Gerade weil seiner Auffassung nach „mit der Konstitution von Raum [...] immer auch Inklusion und

⁷⁵⁴ Vgl. Wilfried Härle, *Dogmatik*, 3. Aufl., Berlin/New York 2007, S. 571 ff.

⁷⁵⁵ Wüthrich, Raum Gottes, S. 450.

⁷⁵⁶ Ebd., S. 450.

⁷⁵⁷ Ebd., S. 450.

⁷⁵⁸ Brandi-Hinnrichs, Das Raumkonzept nach Martina Löw, S. 75.

⁷⁵⁹ Sigrist, Kirchen Diakonie Raum, S. 236.

⁷⁶⁰ Ebd., S. 236.

Exklusion“⁷⁶¹ vollzogen ist und insbesondere „das Prestige als habitusprägender Faktor“⁷⁶² bedeutsam ist, akzentuiert er machtkritisch und reflexionsbefördert. Seine diakonisch orientierte Aufforderung zur Berücksichtigung der bei der Konstitution von Kirchenräumen erzeugten „soziale[n] und geschlechtsspezifische[n] Machtverhältnisse“⁷⁶³ oder zur Beachtung möglicher Exklusions- und Inklusionsmechanismen ist auch für raumhermeneutische Erkundungen aufzunehmen.

Frank Mathwigs Argument, dass Macht „aus handlungstheoretischer Perspektive [...] als eine Form menschlicher Beziehungen beschrieben werden kann“⁷⁶⁴, lässt dabei erkennen, wie dies konkret gelingen kann. Mathwig betont einerseits die Bedeutung von freien Subjekten für Machtbeziehungen und argumentiert andererseits, dass derjenige, der die Regeln der Ex- und Inklusion setzen kann und so über die Verteilung von Ressourcen oder die Herausbildung von Routinen entscheidet, über Macht verfügt⁷⁶⁵ und gemeinschaftskonstituierend tätig ist. „Die Macht besteht darin, die Aufnahmekriterien zu definieren und die Anerkennung ihrer Geltung – auch gegenüber den Abgewiesenen – durchzusetzen.“⁷⁶⁶ Das von Mathwig für die Konstitution von Raum relevante Machtverständnis ist polysemantisch, vermeidet eine einseitige Konzentration auf den Aspekt der Herrschaft und hat sowohl personale als auch relationale Facetten. Ein solches nicht herrschaftlich-statisches Machtverständnis, mit dem sich die bewusste Ermöglichung von Offenheit, Respekt und Präsenz verbindet, sieht Sigrist erforderlich, um „habituell gesteuerte Ausschlussprozesse in Kirchenräumen zu durchbrechen“⁷⁶⁷ und sie tatsächlich zu diakonischen Räumen werden zu lassen. Kirchliche Räume sind für ihn „Winkel für Einkehr und Orientierung“⁷⁶⁸, die durch eine „öffnende[r] Haltung gegenüber Anklopfenden“⁷⁶⁹ gekennzeichnet sind und sich als „Räume respektvollen Umgangs“⁷⁷⁰ beschreiben lassen.

Ausgehend von Sigrist und Mathwig ist raumhermeneutisch also nicht nur nach den Regeln und Routinen bzw. der Ressourcenverteilung zu fragen, sondern vor allem

⁷⁶¹ Ebd., S. 237.

⁷⁶² Ebd., S. 238.

⁷⁶³ Ebd., S. 239.

⁷⁶⁴ Mathwig, „Den Raum deines Zeltes mach weit“, S. 108.

⁷⁶⁵ Vgl. ebd., S. 110 f.

⁷⁶⁶ Ebd., S. 111.

⁷⁶⁷ Sigrist, Kirchen Diakonie Raum, S. 237.

⁷⁶⁸ Ebd., S. 241.

⁷⁶⁹ Ebd., S. 241.

⁷⁷⁰ Ebd., S. 241.

auf Exklusions- und Inklusionsmechanismen und facettenreiche Machtdynamiken bei der Konstitution von Raum zu schauen. Insbesondere Öffnungsgesten bzw. Elemente respektvollen Umgangs können in diakonischer Perspektive aufgenommen und auf ihre Nähe zu christlich-religiösen Werten bzw. Normen geprüft werden. Da der „Umgang mit dem Kirchraum [...] Umgang mit Macht“⁷⁷¹ umfasst, was vor allem darin begründet ist, dass Kirchengebäude auch der Ausdruck von Institutionalisierung sind, ist außerdem sensibel nach legitimen und illegitimen Machtfacetten zu fragen, die auf die Stabilisierung bestimmter Räume hinwirken und sich zugleich immer auch in sie verwoben zeigen, was mit dieser Dimension auch Reflexionen zur Entstehung bestimmter, fester gefügter Strukturen verbindet.

3.2.3 Mittel symbolischer Besetzung als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Tobias Woydack und Christoph Sigrist

Die platzierten und verknüpften Dinge, die eingewoben in Regeln, Routinen und Ressourcen zur Konstitution von Räumen beitragen, bezeichnet Martina Löw als soziale Güter. Als *Mittel symbolischer Besetzung* gedacht, verbindet sich mit ihnen auch ein besonderes Augenmerk für ihre Außenwirkung, die Atmosphären, die bei Löw als soziales Phänomen verstanden sind. Ihre bewusste Erzeugung ist damit noch einmal stärker gesellschaftlich strukturell zurückgebunden als bei Böhme, ihre Bedeutung so weit gesteigert, dass die These möglich wird, dass „die relationalen Anordnung und die Atmosphären [...] zusammen, die eingelagerte räumlich Struktur ab[bilden]“⁷⁷². Von dieser Einschätzung aus entwickelt Woydack schließlich die Überzeugung, dass kirchliche Atmosphären insofern von anderen zu differenzieren sind, als dass sie „Gebäude in einen bestimmten Kontext“⁷⁷³ stellen, der sie als „(An)Ordnung von Lebewesen und dem Heiligen“⁷⁷⁴ erkennbar werden lässt. Ein Angebot dazu, was diesen Kontext auszeichnet, welche atmosphärischen Qualitäten in Kirchenräumen bzw. für religiöse Kontexte als sozial produziert erwartbar sind, ist oben bereits angedeutet. Die drei mit Sigrist bereits erwähnten Elemente Offenheit, Respekt und Präsenz gelten ihm

⁷⁷¹ Torsten Meireis, „Der Kirchenraum: Gestaltungsmacht und Gestaltungsform“, in: Christoph Sigrist (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Zürich 2010, 89–102, S. 101.

⁷⁷² Woydack, *Der räumliche Gott*, S. 71.

⁷⁷³ Ebd., S. 72.

⁷⁷⁴ Ebd., S. 176.

nämlich als „atmosphärische Qualität[en]“⁷⁷⁵, die sich leiblich und räumlich manifestieren können, aber immer auch sozial variabel bleiben. Wie Löw selbst, geht auch Sigrist davon aus, dass auf der Ebene der Wahrnehmung „oft nicht die (An-)Ordnung, sondern die atmosphärische Qualität eines Raums erfahrbar ist“⁷⁷⁶, was hier erneut die Relevanz der Dimension der Atmosphäre für raumhermeneutische Bemühungen unterstreicht. So wiederholt sich das bereits phänomenologisch im Dialog mit Schmitz und Böhme erarbeitete Atmosphärenverständnis, das durchaus für das Zerbrechliche, vielleicht sogar Unheimliche unserer Welt sensibilisiert, wenngleich hier die Erweiterung eingetragen wird, dass die Wahrnehmung und Bewertung der Außenwirkung von Dingen auch von Faktoren wie Geschlecht, Klasse oder Ethnizität abhängig ist⁷⁷⁷ wie auch von der Intension der in Räumen handelnden Menschen. Letzteren Aspekt macht Sigrist mit dem Beispiel stark, dass Freiwillige in Kirchenräumen mit ihrem Verhalten dazu beitragen, eine zuversichtliche Atmosphäre zu erzeugen, die darauf vertraut, dass wenigstens Gott hört.⁷⁷⁸

Gelingt es in raumhermeneutischen Erkundungen, diese sozial-relationalen Facetten des Atmosphärenbegriffs zusätzlich zu integrieren, eröffnen sich neben den phänomenologischen Deutungsmöglichkeiten noch einmal vertiefende gesellschaftlich-sozial rückgebundene Zugangsoptionen zu diesem diffusen Phänomen, die eine Reflexion des Wahrgenommenen erleichtern können und mit Sigrist und Woydack auch theologisch anschlussfähig sind.

3.2.4 Heterotopie als hermeneutische Dimension – Resonanzen bei Wolf-Eckart Failing und Tobias Woydack

Die Dimension der *Heterotopie* erlaubt es, bestehende (An)Ordnungen in ihrem Verhältnis zu anderen und zur Gesellschaft kritisch zu beleuchten, und verbindet sich mit der Möglichkeit, von dort aus Neujustierungen bestehender Deutungen zu realisieren. Tobias Woydack zeigt die Möglichkeiten dieser Dimension exemplarisch in seiner Deutung der St. Gertrud-Kirche in Hamburg als Abweichungs- und Krisenheterotopie.⁷⁷⁹ Er geht die verschiedenen von Foucault genannten Merkmale ab,

⁷⁷⁵ Sigrist, Kirchen Diakonie Raum, S. 240.

⁷⁷⁶ Ebd., S. 243.

⁷⁷⁷ Löw, Raumsoziologie, S. 209 f.

⁷⁷⁸ Vgl. Sigrist, Kirchen Diakonie Raum, S. 242 f.

⁷⁷⁹ Vgl. Woydack, Der räumliche Gott, S. 18 f.

zeigt die Wandelbarkeit der Funktion der Kirche, verdeutlicht, dass die Kirche von der Umgebung durch ihren Baustil sowohl zeitlich als auch räumlich getrennt ist und lediglich Eingeweihten Zugang gewährt. Dass die Kirche „die Erinnerung an menschliches Leben und Fühlen innerhalb einer primär menschenleeren und rein industriellen Umgebung“⁷⁸⁰ markiert, stellt er als ihre gesellschaftliche Funktion dar und sieht darin auch ein kultukritisches Protestmotiv. Seine Analyse veranschaulicht also, dass die Erschließung eines Ortes als Heterotopie diesen als Materialisierung des sozial Imaginären oder des sozial als Abweichung Erlebten erkennbar werden lässt.

Mit Wolf-Eckart Failing, der in Foucaults Ansatz eine Möglichkeit sieht, „orientierende (Gegen-)Orte auch über die historisch tradierten Modelle des heiligen Ortes“⁷⁸¹ hinaus wahrzunehmen, lassen sich Woydacks exemplarische Darstellungen verallgemeinern und auf rituelle Vollzüge hin erweitern. Failing sieht vor allem die differenten Formen von Heterotopen, aber auch in ihrer Verschränkung mit gesellschaftlichen Übergängen und Transformationen wichtige Erträge dieser Dimension. Sie bietet seiner Ansicht nach eine Möglichkeit, die „Verschlingungen von Diskontinuitäten und Kontinuitäten“⁷⁸², wie sie mit Victor Turner ritualtheoretisch gedacht werden können,⁷⁸³ analytisch zu bearbeiten. Rituale sind damit erneut als raumbildende Dynamiken im Blick, und auch ihre Bestimmung als Bearbeitungsangebot für räumliche Differenzerfahrungen findet hier ausgehend von der Heterotopie noch einmal Resonanz. Rituale als Handlungsvollzüge gestalten Momente des Übergangs, machen (Gegen-)Orte erkennbar, begehbar und bearbeitbar und werden schließlich bei Failing sogar selbst „als Gegenwelt“⁷⁸⁴ verstanden, die die „räumliche Inszenierung des Passagierseins des Menschen“⁷⁸⁵ sichert.

Mit der bei Failing angedeuteten Betrachtung des Rituals als heterotopisches Gefüge ist über Woydack hinausgehend auch die material-architektonische Fokussierung dieser Dimension aufgebrochen, und es legt sich für raumhermeneutische Erkundungen nahe, die von Foucault genannten Merkmale auch auf rituelle oder sogar textuelle Konstellationen anzuwenden und jeweils ihre Erträge für Verstehensprozesse zu erkunden.

⁷⁸⁰ Ebd., S. ■.

⁷⁸¹ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 118.

⁷⁸² Ebd., S. 118.

⁷⁸³ Vgl. Victor W. Turner, „Liminalität und Communitas“, in: Andréa Belliger/David J. Krieger (Hgg.), *Ritualtheorien: ein einführendes Handbuch*, Wiesbaden 2006, 249–260, S. 250 ff.

⁷⁸⁴ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes, S. 119.

3.3 Erkundungsergebnisse: Das Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen

Mit den in diesem Abschnitt vollzogenen Erkundungen ist das Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen konkreter bedacht und eine Möglichkeit aufgezeigt, die beobachteten Desiderate zu bearbeiten, indem vor allem Beziehungs-, Macht- und Vermittlungs- bzw. Gesellschaftsdynamiken als für den Raum konstitutive Prozesse in den Blick genommen wurden. Obgleich die hier besprochenen raumsoziologischen Entwürfe dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, verbindet sich mit ihrer Aufnahme ein Plädoyer für die Integration sozialer Aspekte in religionspädagogisch-raumhermeneutische Reflexionen.

Da allen aufgenommenen Autoren gemeinsam ist, dass sie Löws Raumtheorie mehr oder weniger umfassend nutzen, um sich theologisch deutend an das materiale Gefüge Kirche anzunähern, wobei gerade Wüthrich deutlich darüber hinausgeht, handelt es sich bei der nachfolgenden analytischen Auflistung der hermeneutisch bedeutsamen Dimensionen selbstverständlich um eine schematische Trennung, die keinesfalls über ihre Verwobenheit hinwegtäuschen darf.

3.3.1 Matrix

Die Sinnstiftungspotentiale einer sozial-relationalen Perspektive auf den Raum liegen in

...

- ❖ ... der Dimension *Spacing & Synthese*, die die individuelle Beteiligung an Raumkonstruktionsprozessen betont, indem sie ...
 - ✓ Räume stets gleichzeitig als durch das Verknüpfen und Platzieren von Menschen und Dingen erzeugt bedenkt.
 - ✓ Platzierungen als handelnd vollzogene Prozesse der Raumkonstitution markiert.
 - ✓ räumliche Verknüpfung von Dingen als gedankliche Sinnstiftungsleistung sichtbar macht, in die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse eingewoben sind.
 - ✓ unterstreicht, dass entsprechende Prozesse vornehmlich aus dem „praktischen Bewusstsein“ heraus vollzogen werden und teilweise erst in nachgängigen Deutungsprozessen in diskursiv kommunikatives Wissen überführt werden können.

⁷⁸⁵ Ebd., S. 119.

- ✓ ersichtlich macht, dass auch das Verhältnis von Wort und Sakrament als raumkonstitutiv gelten kann.

❖ ... der Dimension der (An)Ordnungsdynamik, die ...

- ✓ Regeln und Routinen, aber auch Ressourcen als raumkonstituierende Elemente berücksichtigt.
- ✓ das Eingezeichnet-Sein differenter Machtdynamiken in die Entstehung von Raum mit reflektiert und nach Ex- bzw. Inklusionsmechanismen sucht, bzw. nach öffnenden Gesten gegenüber Hilfesuchenden oder Elementen respektvollen Umgangs.
- ✓ den Fortbestand einer bestimmten (An)Ordnung, die durch Regeln und Routinen, aber auch Ressourcen und Machtdynamiken entstanden ist, als Institutionalisierung sichtbar macht.
- ✓ dafür sensibilisiert, dass Institutionalisierungen stets einen sozial-räumlichen Rahmen für weitere Handlungen bieten und damit eine Ordnungsrelation darstellen.

❖ ... der Dimension *Mittel symbolischer Besetzung*, die ...

- ✓ die Dinge und Lebewesen berücksichtigt, die zur Konstitution von Raum beitragen, und aufnimmt, dass diese jeweils eine symbolische und eine materiale Seite haben.
- ✓ in ihren symbolischen Funktionen besonders durch eine Analyse bestehender Verhältnisse bedacht werden kann und deren materiale Beschaffenheit ebenfalls Einfluss auf ihre symbolische Bedeutung haben kann.
- ✓ die Außenwirkung von Dingen, verstanden als Atmosphäre, integriert und aufnimmt, dass diese sozial-gesellschaftlich erzeugt und vermittelt sind und von Faktoren wie Geschlecht, Klasse oder Ethnizität bzw. den Intensionen der handelnden Menschen abhängen.

❖ ... der Dimension der *Heterotopie*, die in Aufnahme der von Foucault entwickelten Merkmale ...

- ✓ beleuchten kann, wie eine bestehende (An)Ordnung ins Verhältnis zu anderen gesetzt ist und welche kritischen Potentiale zum Neudenken sich daraus ergeben.
- ✓ bestimmte Orte als Materialisierung des sozial Imaginären oder des sozial als Abweichung Erlebten sichtbar machen kann.
- ✓ nach Funktionswandeln von Orten in einer Gesellschaft im Laufe der Geschichte fragen kann.
- ✓ danach suchen kann, wo mehrere, eigentlich nicht verträgliche reale Orte verbunden sind und welche perspektivischen (Neu-)Justierungen sich daraus ergeben.
- ✓ nach Systemen der Öffnung und Schließung und damit verbundenen zeitlichen Brüchen suchen kann, um dann Möglichkeiten der Perspektivveränderung auszuloten.

- ✓ insgesamt entweder als eine Materialisierung einer gesellschaftlichen Illusion begriffen werden kann oder als eine vollkommener Neu(An)Ordnung mit kompensatorischem Charakter.
- ✓ auch Rituale oder andere nicht material-architektonische Gebilde als Gegenorte analytisch zu betrachten erlaubt.

3.3.2 Offene Ränder

Die in der Praktischen Theologie vorfindlichen Aufnahmen sozial-relationaler Lesarten des Raumes fokussieren überwiegend auf den Materialraum Kirche und sind bisher noch kaum texthermeneutisch angewendet. Ausnahmen, die zum Weiterdenken inspirieren, bilden die bei Failing beobachtete Verschränkung von Ritual und Heterotopie, aber auch die bei Wüthrich vollzogenen systematisch theologischen Weiterführungen der relationalen Raumtheorie von Martina Löw. Nach ihrem Vorbild sind nachfolgend bei der Anwendung der hermeneutischen Dimensionen auf die Zusammenhänge der Theorie und Praxis religiöser Bildung Weiterführungen zu versuchen, die Material-Architektonisches weniger stark fokussieren.

IV Raum – Ein Deutungsphänomen im Spiegel der fluiden Matrix aus vielfältigen Sinnstiftungspotentialen

Die erarbeiteten Sinnstiftungspotentiale leisten Doppeltes: Zum einen machen sie transparent, dass das Phänomen Raum so polysemantisch verfasst ist, dass die besprochenen Deutungen jeweils nur Aspekte des Phänomens abbilden und vertiefen. Zum anderen ist mit der gewählten hermeneutischen Fokussierung jeder genauer erläuterte Aspekt in seiner Wirklichkeit erschließenden Akzentsetzung freigelegt.

Die vollzogenen Erschließungen beschreiben dabei durchaus eine zirkulierende Kreisbewegung, einen hermeneutischen Zirkel, der, da ihm kaum zu entkommen ist, konsequent mit reflektiert werden muss. In den erarbeiteten Deutungen wird das Phänomen Raum als polysemantisch verfasst sichtbar, und diese Bestimmung verbindet sich kontinuierlich mit der Eröffnung neuer Deutungsmöglichkeiten, die wiederum variierte Perspektiven auf das Phänomen ergeben und sich mit abweichenden Wirklichkeitserschließungen verbinden. Wilhelm Dilthey beschreibt diesen Zusammenhang mit Blick auf Textverstehensprozesse mit der Formulierung: „Aus den einzelnen Worten und deren Verbindungen soll das Ganze des Werkes verstanden werden und doch setzt das volle Verständnis des einzelnen schon das des Ganzen voraus.“⁷⁸⁶

Mehrdimensionalität, bei gleichzeitigem Grenzbewusstsein ist daher gefordert, wenn nachfolgend der Versuch gemacht wird, die Reichweite des bisher Erarbeiteten zunächst am Phänomen Raum selbst zu erproben, um von dort aus die Optionen zu einer kategorialen Zusammenführung semiotisch-symbolischer, leib-phänomenologischer und sozial-relationaler Sinnstiftungspotentiale für die Theorie und Praxis religiöser Bildung aufzuzeigen.

Wie die Sinnstiftungspotentiale differenter Raumdeutungen die Auffassung vom Phänomen Raum verändern, lässt sich exemplarischer in Reflexionen zu der bei Thomas Erne und Peter Schüz vorfindlichen praktisch-theologischen Auffassung von Raum illustrieren. Sie nimmt beinahe alle genannten Facetten auf und markiert damit die schillernde Ambivalenz des Raumes so verdichtet, dass das Erarbeitete jeweils zugunsten neu akzentuierter Verstehensprozesse angelegt werden kann.

„Der Raum scheint zu sein, ‚worüber nichts Größeres gedacht werden kann‘, eine Instanz, die unsere Vorstellungskraft übersteigt, schließlich aber doch allen Objekten menschlicher Vorstellung sprichwörtlich ‚Raum gibt‘ und allgegenwärtig allem Denken und Erkennen anhaftet.“⁷⁸⁷

Wenn Raum hier als etwas gefasst wird, „worüber nichts Größeres gedacht werden kann“⁷⁸⁸, ist in semiotisch-symbolischer Perspektive betrachtet eine christlich-religiöse Dekodierung von Raum als in das Gott-und-Mensch-Verhältnis eingestelltes Zeichen vollzogen. Die jüdisch-christliche Tradition gilt dabei als das Gefüge „kollektive[r] Konventionen“⁷⁸⁹, um Raum als gedeutet und bedeutsam zu zeigen,⁷⁹⁰ denn sie ermöglicht es, Raum mit dem Horizont des Absoluten zu verweben und sein transzendierendes Potential herauszustellen. Hier wird also ein Verstehensvorschlag unterbreitet, der den Raum mit Gott als Raumstifter⁷⁹¹ verschränkt, so dass die Auffassung von Gottes Ewigkeit und Unermesslichkeit vermittelt über einen schöpfungstheologischen Code auch für die Bestimmung des Raumes greifen kann. Die Zusammenführung von Semiosen zum Raum und Semiosen zu Gott erlaubt eine Dekodierung des Raumes als vom Absoluten gestifteten „Horizont“⁷⁹² für das Dasein menschlicher Geschöpfe und lässt erstens die Schöpfung selbst als räumlich lesbar werden, stellt aber zweitens auch den Menschen in diesen Raum ein. Der Raum wird jüdisch-christlich gedeutet, und die jüdisch-christliche Überzeugung von Gott als Schöpfer der Erde wird verräumlicht.

Indem das Verwobensein der menschlichen Existenz in den Raum der Schöpfung symbolisch aufgerufen ist, eröffnen sich weitere Reflexionsmöglichkeiten. Eine Fokussierung auf die (leib-)phänomenologischen Lesarten des Raumes, die diesen als Existential des Menschseins ersichtlich macht,⁷⁹³ kann die Weise erschließen helfen,

⁷⁸⁶ Wilhelm Dilthey, „Die Entstehung der Hermeneutik [1900]“, in: Georg Misch (Hg.), *Gesammelte Schriften. Band V. Die geistige Welt. Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften*, Leipzig/Berlin 1924, 317–338, S. 330.

⁷⁸⁷ Erne, Schüz, *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, S. 13. Schüz nimmt eine von Dietrich Korsch entfaltete Perspektive zum Raum auf, der die mit dem Gottesbeweis von Anselm von Canterbury verbundene Formel „quo maius cogitari nequit“ variiert und auf den Raum anwendet, um zu formulieren: „Der Raum ist das, über das hinaus Größeres nicht gedacht werden kann“ (Korsch, Schlusswort und Auswertung, S. 249).

⁷⁸⁸ Ebd., S. 249.

⁷⁸⁹ Vgl. Eco, *Einführung in die Semiotik*, S. 130 f.

⁷⁹⁰ Vgl. Jooß, *Raum: Eine theologische Interpretation*, S. 67 ff.

⁷⁹¹ Vgl. Pannenberg, *Systematische Theologie. Band 1*, S. 449.

⁷⁹² Korsch, *Schlusswort und Auswertung*, S. 250.

⁷⁹³ Vgl. Jooß, *Raum: Eine theologische Interpretation*, S. 78 ff.; vgl. Martin Heidegger, *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Band II. Sein und Zeit*, Tübingen 1976, S. 147 f.

wie der Mensch in der Schöpfung verortet ist. Im Rückgriff auf Maurice Merleau-Pontys Auffassung von einer „primordiale[n] Räumlichkeit“⁷⁹⁴ der menschlichen Existenz lässt sich z. B. ein Verstehensangebot generieren, das den Menschen, so wie er in den Raum der Schöpfung eingestellt gedacht werden kann, selbst ebenfalls als räumlich verfasst begreift⁷⁹⁵ und zugleich seine leib-räumliche Konstitution als Knotenpunkt aller Sinnstiftungsprozesse beschreibbar macht.⁷⁹⁶ Raum ist damit „das universale Vermögen“⁷⁹⁷ zur Verknüpfung aller Dinge, das eben allem Denken und Erkennen anhaftet. In dieser Perspektive lässt sich also festhalten, dass Raum erkennen, denken und verstehen ermöglicht und in alle Sinnstiftungsvollzüge eingezeichnet ist. Das Verhältnis von Gott, Mensch und Welt ist folglich immer ebenso räumlich grundiert⁷⁹⁸, wie Räumlichkeit als Orientierungsdynamik⁷⁹⁹ ein denkendes Erkennen dieser Zusammenhänge ermöglicht und es zugleich an einen materialen Rahmen zurückbindet.

Die materiale Dimension findet sich bei Erne und Schüz in der Bestimmung, dass Raum „Objekten menschlicher Vorstellung sprichwörtlich ‚Raum gibt‘“⁸⁰⁰, was die komplexen Verschränkungen noch einmal erweitert und sowohl im Verweis auf die Sinnstiftungspotentiale phänomenologischer als auch semiotischer Dimensionen reflektiert werden kann. Im Rückgriff auf Martin Heidegger, der Raum wesenhaft als das Eingeräumte erschließt,⁸⁰¹ lässt sich argumentieren, dass das Materiale die Orts- und Wohnungsbezogenheit des Menschen,⁸⁰² seine material-räumliche Orientierungsbedürftigkeit⁸⁰³ und das genuin menschliche Bedürfnis nach einer Möglichkeit zum Bleiben-Können⁸⁰⁴ abbildet. Semiotisch lässt sich formulieren, dass die materiale Figuration des Raumes als Zeichen gelten darf, „die zu lesen dem Menschen aufgegeben“⁸⁰⁵ ist, wozu kulturelle Dekodierungskompetenzen erforderlich sind, die stets vom Weltwissen des Rezipienten⁸⁰⁶ abhängen.

⁷⁹⁴ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 178.

⁷⁹⁵ Vgl. Josuttis, Vom Umgang mit heiligen Räume, S. 35 f.

⁷⁹⁶ Vgl. Waldenfels, Phänomenologie in Frankreich, S. 168 f.; Failing, Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, S. 100 ff.

⁷⁹⁷ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 284.

⁷⁹⁸ Vgl. Jooß, KREUZ und quer – Raum als Grundkategorie christlicher Weltdeutung, S. 82 f.

⁷⁹⁹ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 294 ff.

⁸⁰⁰ Erne, Schüz, Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion, S. 13.

⁸⁰¹ Vgl. Heidegger, Bauen Wohnen Denken [1951], S. 149 f.

⁸⁰² Vgl. Heidegger, Die Kunst und der Raum [1969], S. 8 f.

⁸⁰³ Biehl, Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern, S. 205 f.

⁸⁰⁴ Wichard, Wohnen und Identität in der Moderne, S. 68 f.

⁸⁰⁵ Nißlmüller, Raumzeichen als Lesezeichen und Grenzmargen, S. 72.

⁸⁰⁶ Eco, Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, S. 64 ff.

Jörg Lausters Rede davon, dass Raum „eine komplexe Repräsentationsleistung des menschlichen Bewusstseins“⁸⁰⁷ darstellt, nimmt die aufgezeigte Vielschichtigkeit noch einmal anders auf. So macht Lauster mit Kant den Facettenreichtum möglicher Bewusstseinskorrelationen zum Raum stark, der den Raum immer bestimmt, ihn in hermeneutischer Perspektive so interessant werden lässt und konsequent mitzuführen ist. Einerseits klingt hier also an, dass Raum „eine notwendige Vorstellung, a priori“⁸⁰⁸ ist, die – so könnten die Überlegungen von Erne und Schütz ebenfalls erschlossen werden – allem Denken und Erkennen Raum gibt. Andererseits ist integriert, dass mit der Bezeichnung Raum immer auch ein empirischer bzw. allgemeiner Begriff aufgerufen ist, der die Verhältnisse der Dinge bestimmt⁸⁰⁹ und durch unsere Erfahrungen, Vorstellung, Erinnerungen und Wahrnehmungen kontinuierlich verändert⁸¹⁰ und variiert wird.

Die entfalteten, fast verwirrend komplexen Ambivalenzen können in hermeneutischer Perspektive positiv gewendet werden, wenn Raum immer zugleich als „Existential und Erkenntniskategorie“⁸¹¹ gedacht wird. Mit dieser verhältnismäßig schlichten Perspektive verbindet sich die Möglichkeit, statt einer einseitigen Fokussierung auf das Materiale nachzugeben, eine variierte Auswahl von Sinnstiftungspotentialen zu befördern, die erstens je Abweichendes am Phänomen Raum erhellt und zweitens auf vielfältige andere Zusammenhänge anwendbar ist. In ihr ist umgesetzt, dass sich die differenten Lesarten jeweils konstruktiv ergänzen können, sofern der hermeneutische Reflexionsrahmen dabei nicht verlassen wird. Es entsteht die hermeneutische Kategorie Raum, die insgesamt verstehbar und übertragbar werden lässt, wie Raum zugleich die menschliche Existenz grundiert, dem menschlichen Neuerkennen Möglichkeiten eröffnet und es materialiter immer schon einräumt.

⁸⁰⁷ Lauster, Raum erfahren – Religionsphilosophische Anmerkungen zum Raumbegriff, S. 26.

⁸⁰⁸ Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft [1787], S. 98.

⁸⁰⁹ Vgl. ebd., S. 98 f. Die Weise, wie Kant um die Sicherung des Raumes als a priori aller Anschauung ringt, tendiert dazu, die Bedeutsamkeit der äußeren Anschauung als subjektiv zurückzustellen. Die hier intendierte Rede vom Raum als hermeneutische Kategorie ist bemüht, das Materiale nicht ganz auszuklammern, es jedoch auch nicht zu priorisieren.

⁸¹⁰ Vgl. Löw, Raum – die topologischen Dimensionen der Kultur, S. 46 ff.

⁸¹¹ Keller, Kirchengebäude in urbanen Gebieten, S. 192. Keller hält dies im Resümee zum imaginierten Raum Gaston Bachelards fest, nutzt diese Einsicht aber für ihre Analysen eher punktuell.

C Erträge.

Das Potential der hermeneutischen Kategorie Raum für die Theorie und Praxis religiöser Bildung

Religionspädagogik zielt auf das Eröffnen von Verstehensmöglichkeiten (christlicher) Religion im Zeichen der Moderne. In diesem Sinne entfaltet Joachim Kunstmann die Grundlinien religionspädagogischer Arbeit als Antwort auf die alltagsweltliche Beobachtung, dass „Christentum, Religion überhaupt, [...] für den modernen Menschen nicht mehr selbstverständlich, wenig verbindlich und manchmal kaum noch bekannt“⁸¹² ist. Er erhebt die auf das Leben bezogenen Reformulierungen zentraler Einsichten der christlichen Religion⁸¹³ zum Bezugspunkt moderner Religionspädagogik und sieht ihre Aufgabe darin, sich an der Diskussion einer „bestimmten, durch das Evangelium begründete[n] Perspektive auf das Leben“⁸¹⁴ zu beteiligen. D. h., die Religionspädagogik hat sich darum zu bemühen, die christliche Religion als eine mögliche und zugleich, im Verweis auf das Unendliche, besondere Form der Lebensdeutung sichtbar zu machen, was sie nicht nur als Wissenschaftsdisziplin ausweist, der sich die Aufgabe stellt, „Formen und Gehalte gelebter Religion wahrzunehmen und zu verstehen, um *von daher* Einsichten des christlichen Glaubens“⁸¹⁵ zu reformulieren, sondern auch auf die „doppelseitige[n] Erschließung erfahrungswissenschaftlicher und theologischer Wissensbestände“⁸¹⁶ verpflichtet.

In diesem Relationsverhältnis ist die Religionspädagogik als Deutungs- und Lebenswissenschaft⁸¹⁷ einerseits ausdrücklich auf die Gegenwart bezogen,⁸¹⁸ hat also die

⁸¹² Kunstmann, Religionspädagogik, S. 1; vgl. dazu auch Schröder, Religionspädagogik, S. 2 ff.

⁸¹³ Vgl. dazu auch Kumlehn, Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition:

Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch-theologische Hermeneutik des Christentums, S. 35 f.

⁸¹⁴ Kunstmann, Religionspädagogik, S. 2.

⁸¹⁵ Schröder, Religionspädagogik, S. 4 (Hervorhebungen im Original).

⁸¹⁶ Ebd., S. 5.

⁸¹⁷ Vgl. Martina Kumlehn, „Einleitung: Praktische Theologie als Lebenswissenschaft“, in: Thomas Klie/Martina Kumlehn/Ralph Kunz/Thomas Schlag (Hgg.), *Lebenswissenschaft Praktische Theologie?!*, Berlin 2011, 1–8, S. 1 ff.; vgl. dazu auch Dietrich Korsch, „‘Leben’ als Thema gelebter Religion“, in:

Reichweiten ihre Reflexionsanstrengungen stets an der wahrgenommenen Lebenswirklichkeit⁸¹⁹ auszurichten, ist aber andererseits auch als „Theorie des Kirchendienstes“⁸²⁰ profiliert, in der „kirchliches Interesse und wissenschaftlicher Geist vereinigt sind“⁸²¹, wie sich im Anschluss an Friedrich Schleiermacher formulieren lässt. Ebendiese doppelte Spur, in der Religionspädagogik zugleich „als Theorie der heutigen praktischen Lebenswelt des Christentums“⁸²² aufgefasst ist und sich „untrennbar mit der Praxis der gelebten Religion“⁸²³ verwoben weiß, verpflichtet den nachfolgenden Abschnitt darauf, sich zum einen um eine praktisch-induktive Rückbindung des zuvor systematisch-deduktiv Erarbeiteten zu bemühen und zum anderen den religionspädagogischen Theorierahmen auf Verschränkungsmöglichkeiten zum Bedachten zu befragen.

Für die Realisierung des eingeforderten Praxisbezuges ist dabei festzuhalten, dass, sofern die Religionspädagogik mit Joachim Kunstmann⁸²⁴, aber auch Wilhelm Gräß⁸²⁵ oder Martina Kumlein⁸²⁶ u. a. im Anschluss an die Kultur- und Religionshermeneutik verstanden wird und damit auch im Kontext einer theologischen Hermeneutik im Sinne Lausters, verortet ist, nicht nur Texte allein in den Blick zu nehmen sind. Vielmehr gilt es auch, „Formen, Ausdruckshaltungen, Ideen, Analogien, Vollzüge usw.“⁸²⁷ als Elemente der „von Menschen hervorgebrachte[n] Welt“⁸²⁸ und als in religiösen Kontexten relevante Phänomene zu berücksichtigen. An ihnen ist

Albrecht Grözinger/Georg Pfleiderer (Hgg.), „*Gelebte Religion*“ als Programmbeispiel systematischer und praktischer Theologie, Zürich 2002, 191–207, S. 192 ff.

⁸¹⁸ Kunstmann, Religionspädagogik, Vorwort.

⁸¹⁹ Härle, Dogmatik, S. 197 ff.

⁸²⁰ Friedrich Schleiermacher, „Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen [1830]“, in: Dirk Schmid (Hg.), *Sämmtliche Werke. Abteilung 1. Band 6*. Universitätsschriften, Berlin/New York 1998, 321–446, § 275, S. 423.

⁸²¹ Ebd., § 258, S. 417. Vgl. dazu u. a. Kunstmann, Religionspädagogik, S. 315 ff.

⁸²² Trutz Rendtorff, *Theorie des Christentums*. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung, Gütersloh 1972, S. 157.

⁸²³ Wolfgang Steck, *Praktische Theologie*. Horizonte der Religion, Konturen des neuzeitlichen Christentums, Strukturen der religiösen Lebenswelt (Theologische Wissenschaft 15,1), Stuttgart/Köln/Berlin 2000, S. 14.; vgl. dazu auch Schröder, Religionspädagogik, S. 269 f.

⁸²⁴ Vgl. Kunstmann, Religionspädagogik, S. 313 f.

⁸²⁵ Vgl. Wilhelm Gräß, *Sinn fürs Unendliche*. Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh 2002, S. 68 f.; vgl. dazu auch Gräß, Sinnfragen: Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur, S. 52 ff.

⁸²⁶ Vgl. Martina Kumlein, „Lebenszeichen der Religion“, in: Dietrich Korsch/Lars Charbonnier (Hgg.), *Der verborgene Sinn*. Religiöse Dimensionen des Alltags, Göttingen 2008, 15–24, S. 16 ff.; vgl. auch Kumlein, Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition: Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch-theologische Hermeneutik des Christentums, S. 36 ff.

⁸²⁷ Kunstmann, Religionspädagogik, S. 315.

⁸²⁸ Gräß, Sinn fürs Unendliche, S. 53.

auszuweisen, wie die hermeneutische Kategorie Raum einen „Beitrag zur sinnstiftenden Deutung von Selbst, Welt und Gott“⁸²⁹ leisten kann und welchen im Detail. Für diese Bemühungen kann die zentrale Frage entsprechend lauten: *Was kann die hermeneutische Kategorie Raum in der vorausgehend erarbeiteten Komplexität für den religionspädagogischen Umgang mit Texten, aber auch für die Erschließung anderer Formen und Vollzüge der Religion im Rahmen religiöser Bildung austragen?*

Darüber hinausgehend und zugleich in alle praktischen Rückbindungen verwoben ist auch die „kritisch-konstruktive Kraft“⁸³⁰ theoretischer Reflexionen nicht zu vernachlässigen. Gerade in der Distanz zur Praxis⁸³¹ kann die Religionspädagogik eine „Vergewisserung über ihre Grundsätze und [...] Gewinnung von Regelwissen“⁸³² realisieren, die insbesondere angesichts der gesteigerten Komplexität der Moderne an Bedeutung nicht unterschätzt werden darf. Wird diese Einsicht mit den Suchbewegungen nach dem Potential der hermeneutischen Kategorie Raum für religiöse Bildung verbunden, ergibt sich folgende Kernfrage: *Welche neu akzentuierten Verstehensprozesse können über die hermeneutische Kategorie Raum für theoretische Reflexionen zur Bildung als Grundkategorie der Religionspädagogik gewonnen werden?*

Klärungen zu diesen beiden Fragestellungen sind also erforderlich, um das Erschließungspotential, das sich mit der hermeneutischen Kategorie Raum für Theorie und Praxis religiöser Bildungsprozesse verbindet, und die bisher religionspädagogisch eher weniger ausgeschöpften Möglichkeiten einer hermeneutischen Perspektive auf den Raum sichtbar werden zu lassen.

⁸²⁹ Martina Kumlehn, „Religiöse Bildung“, in: Mirjam Zimmermann/Heike Lindner (Hgg.), *Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon*. Online, Stuttgart 2015/2017, ohne Seitenzahl.

⁸³⁰ Schröder, Religionspädagogik, S. 269.

⁸³¹ Vgl. Martina Kumlehn, „Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz“, in: Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn (Hgg.), *Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*, Stuttgart 2012, 281–299, S. 284 f.

⁸³² Schröder, Religionspädagogik, S. 271.

I Bildungstheoretische Perspektiven: Das Potential der hermeneutischen Kategorie Raum für Reflexionen zur Theorie religiöser Bildung

Die Frage nach den Ermöglichungen der hermeneutischen Kategorie Raum für die theoretische Bestimmung religiöser Bildungsprozesse nimmt zum einen die vorausgehend vielstimmig entfaltete Einsicht auf, dass Raum ein komplexes Deutungsphänomen ist, dessen Deutungen je differente Sinnstiftungspotentiale zu eigen sind, die sich in einer fluiden hermeneutischen Kategorie zusammen denken lassen. Zum anderen verbindet sich mit diesem Sujet der Anspruch, die benannten Einsichten mit der These weiterzuführen, dass ausgehend von einer dezidiert hermeneutischen Raumauflistung die religionspädagogische Grundkategorie Bildung⁸³³ als immer schon räumlich verfasst gedacht werden kann.

Für eine Vermittlung dieser beiden Thesen ist nachfolgend das mögliche Korrelationsverhältnis zwischen der „Theorie religiöser Bildung“⁸³⁴ und Raumdeutungen auszubuchstabieren. Leitend ist dabei die Überzeugung, dass die Religionspädagogik strukturparallel dazu, wie bereits Wolfhart Pannenberg die Sinnstiftungspotentiale von Raumdeutungen nutzt, um das Gott-, Mensch- und Weltverhältnis⁸³⁵ zu bedenken, oder Michaela Geiger seine sozial-relationalen Dimensionen fokussiert, um die Präsenz Gottes in der Mitte des Volkes Israels zu verstehen, die vielfältigen Lesarten des Raumes nutzen kann, um die Theorie religiöser Bildung neu akzentuiert zu erschließen.

Wie dies genau vollzogen werden kann, veranschaulicht nachfolgend ein Gespräch mit zwei, bei Joachim Kunstmann und Martina Kumlehn zu findenden Zielformulierungen zu religiösen Bildungsprozessen exemplarisch. Beide Erschließungen verstehen sich dabei keinesfalls als Kritiken, sondern vielmehr als Bestätigungen, die lediglich aufzeigen wollen, welche Vertiefungen sich von der hermeneutischen Kategorie Raum ausgehend ergeben können.

⁸³³ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, 1. Aufl., Gütersloh 2006, S. 123 ff.

⁸³⁴ Peter Biehl, „Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive“, in: Karl Ernst Nipkow/Peter Biehl (Hgg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2005, 9–102, S. 11.

⁸³⁵ Vgl. Pannenberg, Systematische Theologie. Band 1, S. 446; vgl. dazu auch Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 15 ff.; vgl. dazu ferner Wüthrich, Raum Gottes, S. 368 ff.

Bei Joachim Kunstmann findet sich u. a. folgende Bestimmung des Ziels religiöser Bildung:

„Ein gebildeter Christ wäre [...] als eine Person zu verstehen, die eine ihr angemessene Form der Beheimatung in Form und Deutung der christlichen Tradition und Frömmigkeitspraxis erreicht hat bzw. erstrebt und die im Idealfalle auch die Kriterien der Wahl und die Vollzugsregeln der eigenen religiösen Praxis und Deutungsleistung angeben könnte. [...] Religiöse Kompetenz zielt nun über derartige Deutungsleistungen hinaus immer auf eine Sensibilisierung der Wahrnehmung, die mit der Aufmerksamkeit auf das Leben überhaupt verbunden ist.“⁸³⁶

In ähnlicher Weise richtet auch Martina Kumlehn ihre Zielbestimmung aus, wobei diese wesentlich dezidierter auf den Bildungskontext Religionsunterricht fokussiert ist, während Kunstmann tendenziell einen gemeindepädagogischen Kontext im Blick hat:

„Die Bildungsanstrengungen des Religionsunterrichts sollten [...] durch die Gestaltung offener, religiöser Zeichenprozesse differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, expressiv-gestalterische Ausdruckskompetenz und reflexive Deutungskompetenz gleichermaßen fördern, um die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, zu mündigen Subjekten religiöser Praxis und deren gedanklicher Durchdringung zu werden, so dass sie in der modernen, pluralen Gesellschaft orientierungsfähig sind.“⁸³⁷

Kunstmanns und Kumlehns Zielbestimmungen für religiöse Bildungsprozesse sind beide durch zentrale Aspekte der theologischen Interpretation des Bildungsbegriffes grundiert. Der Gedanke der „Einweisung in die Gottesebenbildlichkeit“⁸³⁸, der die Vorstellung des aus Gnade geschenkten Personseins des Menschen mit der Verantwortung für die selbstbestimmte Bemühung um Subjektwerdung verbindet⁸³⁹, findet sich ebenso wie die Aspekte der Freiheitlichkeit⁸⁴⁰ oder der Rechtfertigung des Menschen⁸⁴¹. So sind religiöse Bildungsprozesse nach Martina Kumlehn so auszurichten, dass sie Austausch „in Konzentration auf ein gemeinsames Thema unter gegenseitiger Achtung, Rücksichtnahme und Freiheit ermöglichen“⁸⁴²; und auch

⁸³⁶ Joachim Kunstmann, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh 2002, S. 435.

⁸³⁷ Martina Kumlehn, *Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik*, Gütersloh 1999, S. 325.

⁸³⁸ Biehl, Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, S. 56.

⁸³⁹ Vgl. Schröder, Religionspädagogik, S. 222 f.

⁸⁴⁰ Vgl. Biehl, Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, S. 42 ff.

⁸⁴¹ Vgl. ebd., S. 56 f.

⁸⁴² Kumlehn, *Symbolisierendes Handeln*, S. 323; vgl. dazu auch Kumlehn, *Religiöse Bildung, ohne Seitenzahl*.

Kunstmann formuliert an anderer Stelle, dass sich die christliche Religionspädagogik durch eine „immer auf persönliche Freiheit zielende Praxistradition“⁸⁴³ auszeichnet. Ähnliches gilt für den Gedanken der Rechtfertigung. Während Kunstmann entfaltet, dass das Gefühl einer eigenen Autonomie religiös als verdankt⁸⁴⁴ erfahren werden kann, hält Kumlein fest, dass sich mit dem Gedanken der Rechtfertigung für alle religiösen Bildungsprozesse die Überzeugung verbindet, dass der Mensch „allein aus Gottvertrauen und Glauben“⁸⁴⁵ angenommen sei. Auch über Kumlein und Kunstmann hinausgehend sind diese drei theologischen Denkfiguren im bildungstheoretischen Diskurs der Religionspädagogik umfassend reflektiert, so dass sie nachfolgend vorausgesetzt und mitgeführt werden, auch wenn hier, zugunsten einer prägnanten Fokussierung auf die Möglichkeiten der hermeneutischen Kategorie Raum, darauf verzichtet wird, sie noch einmal einzeln detaillierter zu entfalten oder gar ihre Angemessenheit zu diskutieren.⁸⁴⁶

Der bei Kumlein und Kunstmann ausgedrückte Anspruch religiöser Bildungsprozesse, Schülerinnen und Schüler „zu mündigen Subjekten“⁸⁴⁷ werden zu lassen oder zu „Person[en], die eine ihr angemessene Form der Beheimatung in Form und Deutung der christlichen Tradition [...] erreicht“⁸⁴⁸ haben, kann im Rückgriff auf die theologische Denkfigur der Gottesebenbildlichkeit dogmatisch als die Befähigung zu einer „Existenz im Gegenüber und in Beziehung zu Gott insgesamt, die eine Erschaffung und Bestimmung zum Bild Gottes ausmacht“⁸⁴⁹, aufgefasst werden. Der Systematiker Wilfried Härle wählt diese Lesart und macht die Gottesebenbildlichkeit damit als prozesshaftes, relationales Geschehen sichtbar, das in das Menschsein eingeschrieben und als Beziehungsvollzug kontinuierlich zu erneuern ist. Seine symbolisch dogmatische

⁸⁴³ Kunstmann, Religion und Bildung, S. 416.

⁸⁴⁴ Ebd., S. 423.

⁸⁴⁵ Kumlein, Religiöse Bildung, ohne Seitenzahl.

⁸⁴⁶ Vgl. dazu u. a. Dressler, Unterscheidungen: Religion und Bildung, S. 20 ff. und 69 ff.; Biehl, Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, S. 9 ff. und 119 ff.; Rudolf Englert, *Religionspädagogische Grundfragen*. Anstöße zur Urteilsbildung (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart 2007, S. 167 ff.; Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hgg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, 2. Aufl., Bonn 2006, S. 31 ff.

⁸⁴⁷ Kumlein, Symbolisierendes Handeln, S. 325.

⁸⁴⁸ Kunstmann, Religion und Bildung, S. 435.

⁸⁴⁹ Härle, Dogmatik, S. 435; vgl. zu weiteren möglichen Anschlussstellen zur christlich-theologischen Bildungstheorie auch Peter Biehl, „Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht“, in: Karl Ernst Nipkow/Peter Biehl (Hgg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2005, 111–152, S. 123 ff.

Rede ist dabei bereits durch Elemente bestimmt, die auch in sozial-relationalen (a) und leib-phänomenologischen (b) Lesarten des Raumes bearbeitet werden. So erscheint Raum in erster Perspektive als in Handlungen erzeugtes Phänomen, und in letzterer ist die menschliche Existenz als grundlegend räumlich verfasst bestimmt, womit es sich unmittelbar nahelegt, Bemühung um Verständnisvertiefungen mit Hilfe ebendieser Sinnstiftungspotentiale zu unternehmen.

a) In hermeneutischer Bezugnahme auf eine sozial-relationale Deutung des Raumes kann die Mündigkeit eines religiösen Subjektes als die Fähigkeit aufgefasst werden, durch Platzierungshandeln und Synthesen⁸⁵⁰ sich selbst in ein Beziehungsverhältnis zur Welt und zu Gott setzen oder sich begründet zu vergleichbaren Verhältnisbestimmungen verhalten zu können bzw. sie handelnd immer wieder neu auszustalten. Diese Lesart versteht Subjektwerdung, in deren Vollzug die menschliche Existenz sich „im Gegenüber und in Beziehung zu Gott“⁸⁵¹ verorten lernen kann, also die Realisierung der Gottesebenbildlichkeit, in räumlicher Perspektive als Prozess der handelnd vollzogenen Erzeugung eines relationalen Verhältnisraumes⁸⁵² zu Gott und bereitet damit Doppeltes vor. Einerseits können religiöse Bildungsprozesse, sofern sie, wie bei Kunstmann und Kumlein, auf Subjektwerdung zielen, als Verhältnisräume beschrieben werden, die durch das individuelle Handeln des Einzelnen und die darin realisierten Synthesen und Platzierungen konstituiert sind. Andererseits wird auch ersichtlich, dass individuelle Handlungsvollzüge immer durch tendenziell vorgängige Regeln, Routinen oder Ressourcen und schließlich Institutionalisierungen bedingt sind, die sie selbst aber auch kontinuierlich mit erzeugen bzw. variieren. Beide Dynamiken sind wechselseitig konstitutiv für die Realisierung des Verhältnisraums religiöser Bildung, werden allerdings nachfolgend in analytischer Trennung betrachtet. Zunächst zu den individuellen Platzierungs- und Syntheseprozessen.

⁸⁵⁰ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 158 ff.

⁸⁵¹ Härle, Dogmatik, S. 435.

⁸⁵² Vgl. Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 201; vgl. dazu auch Thomas Klie, „Eine biografische Topologie gelehrter Religion“, in: Bernhard Dressler/Andreas Feige/Albrecht Schöll (Hgg.), *Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen*, Münster 2004, 47–66, S. 47 f. Klie bezeichnet hier den material-architektonischen Raum als Verhältnisraum und beschreibt damit das Eingewobensein architektonischer Figurationen in soziale und kommunikative Verhältnisbestimmungen; vgl. dazu auch Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzenzen Gottes, S. 99 f.

Da religiöse Bildungsprozesse in ihrer Bearbeitung von „Probleme[n] konstitutiver Rationalität“⁸⁵³ stets vom Unendlichen her auf das Unendliche hin ausgreifen, ist die vorgenommene Platzierung der Größe Gott von entscheidender Bedeutung für die Qualität des Verhältnisraumes. Martina Löw nutzt für die Beschreibung vergleichbarer qualitativer Unterschiede zwischen Räumen eine sozial verfasste Variation des Atmosphärenbegriffs von Gernot Böhme,⁸⁵⁴ die in der Vermittlung mit Bernhard Dresslers Modi religionspädagogischer Kommunikation dazu anregt, darüber nachzudenken, dass die jeweiligen sprachlichen Bezugsformen auf das Absolute differente Atmosphären des Relationsgefüges entstehen lassen können. So kann im Kontext religiöser Bildung auf Gott in Form „religiöser Rede“⁸⁵⁵ Bezug genommen werden, was den Verhältnisraum als Gefüge erscheinen lässt, das die Sprache des Glaubens als Konstitutionsmittel verwendet. Von Gott wird als Größe individuellen Gottvertrauens gesprochen, was den entstehenden Verhältnisraum zu einem Glaubensraum werden lässt. Dem gegenüber und doch immer auch in religiöser Rede verwoben⁸⁵⁶ kann der Verhältnisraum religiöser Bildung als ein relationales Phänomen konstituiert sein, das durch eine Qualität bestimmt ist, die „Reden über Religion“⁸⁵⁷ ermöglicht und realisiert. Gott ist dann als Größe synthetisiert, die die kulturelle Praxis Religion grundiert und Grundlage religiöser Weltdeutung ist. Diese Ausrichtung des Verhältnisraumes ließe sich als „Kommunikationsraum“⁸⁵⁸ beschreiben, der auf den kulturellen Zeichenkosmos christlicher Weltanschauung zurückgreift.

In diesen hermeneutischen Umgang mit Räumlichkeit, der den Prozess religiöser Bildung als relationalen Raum konstituiert, lässt sich Bernhard Dresslers Überlegung, dass Religion einen „Wahrnehmungs- und Artikulationsraum“⁸⁵⁹ konstituiert, beinahe nahtlos einfügen. So wie Dressler „religiöse Rede“ und das „Reden über Religion“ als

⁸⁵³ Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, S. 113.

⁸⁵⁴ Löw, Raumsoziologie, S. 204 ff.

⁸⁵⁵ Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn (Hgg.), *Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*, Stuttgart 2012, S. 17; vgl. dazu auch Dressler, Unterscheidungen: Religion und Bildung, S. 221 ff.

⁸⁵⁶ Vgl. Kumlehn, Hermeneutik christlicher Kommunikationsformen: Theologische Bildung als Bildung zur Sprachfähigkeit, S. 79 f. Kumlehn differenziert, dass elaborierte Formen religiöser Rede durchaus auch in sich reflexive Strukturen aufweisen können, und verflüssigt damit die Grenzen und Übergänge zwischen „religiöser Rede“ und einem „Reden über Religion“.

⁸⁵⁷ Dressler, Klie, Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, S. 17.

⁸⁵⁸ Dressler, Unterscheidungen: Religion und Bildung, S. 128.

⁸⁵⁹ Ebd., S. 132.

„methodisch kontrolliert zu gestaltende Differenz“⁸⁶⁰ entfaltet, sind beide räumlich verfassten Qualitäten des Verhältnisraumes religiöser Bildung im Modus der Unterscheidung⁸⁶¹ auch aktiv aufeinander zu beziehen.

Insgesamt sind religiöse Bildungsprozesse, die sich, wie bei Kumlein und Kunstmann formuliert, der Befähigung zum mündigen Subjekt-Sein verschreiben, damit in relationaler Weise als räumlich verfasste Verhältnisse von Gott, Mensch und Welt bestimmt, die sich ausdrücklich um eine Vermittlung der Glaubens- und Reflexionsqualität zu bemühen haben, da beide Variationen desselben Verhältnisraumes darstellen.

Neben den Platzierungsvollzügen zur Größe Gott bestimmen jedoch auch die Syntheseleistungen der Einzelnen diesen Raum. So kann in den Bemühungen von Lernenden um eine „existentielle Durchdringung und Aneignung des Überlieferten im Horizont des eigenen Lebens und der eigenen Welt“⁸⁶² eine syntheseähnliche Beteiligung an seiner Entstehung gedacht werden. In der Verknüpfung der Angebote mit ihren Vorstellungen, Erinnerungen oder Erfahrungen realisieren die Lernenden selbsttätige Aneignungsprozesse und platzieren sich dadurch zugleich auch aktiv im Verhältnisraum. Diese individuelle Rückgebundenheit von Syntheseleistungen sichert zusätzlich die Entstehung je unterschiedlich qualifizierter räumlicher Gott-Mensch-Welt-Relationen und hält außerdem denkbar, dass die vielfältigen, stets individuellen Erinnerungen und Vorstellungen aller am Ort Schule Handelnder das Bildungsgeschehen immer auch begrenzen oder ermöglichen.

Neben den Lernenden haben die Lehrverantwortlichen, deren Anbindung an die evangelische Kirche ja noch immer in der Mehrheit der Bundesländer transparent kommuniziert ist, einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der Konstitution des Raumes als ein in den beiden beschriebenen Weisen auf Gott hin ausgerichtetes Verhältnis und an der Etablierung raumkonstitutiver Kommunikationsbedingungen. Detaillierter lässt sich dies ausgehend von Martina Kumlehns Monografie „Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik“⁸⁶³ darlegen. Kumlein spricht davon, dass im schulischen Umfeld im Rahmen religiöser Bildungsbemühungen für

⁸⁶⁰ Ebd., S. 135.

⁸⁶¹ Vgl. ebd., S. 144 ff.

⁸⁶² Kumlein, Religiöse Bildung, ohne Seitenzahl.

⁸⁶³ Kumlein, Symbolisierendes Handeln.

Schülerinnen und Schüler „zumindest auf der übertragenen Ebene Räume eröffnet“⁸⁶⁴ und freiheitliche Kommunikationsbedingungen geschaffen werden sollen. Ihr liegt also an der Ermöglichung eines konstruktiven Austauschs, die sie wenigstens teilweise in die Verantwortung der Religionslehrkräfte legt. Inspirierend ist an dieser Stellen, dass ihre Überlegungen⁸⁶⁵ dazu, wie dieser Anspruch realisiert werden kann, implizit räumlich grundiert sind, so dass sich vielfache Resonanzen für die hier intendierte explizite Bestimmung religiöser Bildungsprozesse als sozial-relationale Verhältnisräume ergeben.

Kumlehns Plädoyer dafür, dass die Lehrkraft mit der Festlegung von Themen⁸⁶⁶, dem Einbringen von „tradierte[n] Vorgaben“⁸⁶⁷ oder auch der Verwendung von Gegenständen⁸⁶⁸ Möglichkeiten zur Verknüpfung mit symbolischen und religiösen Ausdrucksformen eröffnen sollte, kann in der Vermittlung mit Elementen relationaler Raumdeutung als Vorschlag für relevante Platzierungen gedeutet werden. Alle drei Elemente können im Verweis auf Martina Löw als „soziale Güter“⁸⁶⁹ beschrieben werden, die jeweils eine symbolische Besetzung des Raumes realisieren, die den Gottesbezug jeweils mitführen kann und sollte. In der Auswahl von Themen, Vorgaben

⁸⁶⁴ Ebd., S. 323. Kumlehns Überlegungen entstehen in einer religionspädagogischen Relektüre von Schleiermachers „Weihnachtsfeier“ und nutzen seine Inszenierung eines Weihnachtsabends exemplarisch als anregenden Ausgangspunkt für Überlegungen zu didaktischen Arrangements im Religionsunterricht, ohne die Grenzen beider Zugriffe zu verwischen. Vgl. dazu Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, „Die Weihnachtsfeier. Ein Gespräch [1806]“, in: Hermann Patsch (Hg.), *Kritische Gesamtausgabe. Abteilung 1. Band 5. Schriften aus der Hallenser Zeit*, Berlin/New York 1995, 38–98, S. 43 ff.

⁸⁶⁵ Vgl. dazu Kumlein, Symbolisierendes Handeln, S. 323 f. Ihre Ausführungen beginnen bei Schleiermachers Darstellungen „zur Ausgestaltung des Raumes, der Beleuchtung sowie der Anordnung und Präsentation der Geschenke“ (S. 323), was zunächst material-räumlich anmutet. Allerdings führt Kumlein seine Gedanken weiter, indem sie den erforderlichen Kommunikationsbedingungen religiöser Bildungsprozesse nachgeht. Dieser Gedankengang, der vom Materialen ausgehend die sozial-relationalen Bedingungen religiöser Bildung bedenkt, kann als Stütze für die These gelten, dass religiöse Bildung ebenso genuin räumlich verfasst ist, wie sie selbst in Räumen verortet ist. Vgl. dazu auch Martina Löw/Gunter Weidenhaus, „Borders that relate: Conceptualizing boundaries in relational space“, *Current Sociology. Journal of the International Sociological Association ISA* 65 (2017), 553–570, S. 555 f. Löw und Weidenhaus bedenken hier die Grenze relationaler Raumtheorie zur Raummetaphorik und halten fest, dass ein material-räumlicher Bezug bzw. ein bestehendes Relationsverhältnis zwischen im materialen Raum platzierten Objekten „undeniably relevant“ (S. 555) ist. Folglich ist die räumliche Verfasstheit religiöser Bildung auch unwidersprochen auf materiale Räume, Gegenstände und deren Platzierungen angewiesen.

⁸⁶⁶ Vgl. Kumlein, Symbolisierendes Handeln, S. 323 f.

⁸⁶⁷ Ebd., S. 324.

⁸⁶⁸ Vgl. ebd., S. 323. Ausgehend von Kumlehns religionspädagogischen Übertragungen zu Schleiermachers Inszenierung einer Weihnachtsfeier, die u. a. die Anordnung und die Präsentation der Geschenke besonders fokussiert, lässt sich der Gebrauch von Gegenständen im RU als relevantes Platzierungshandeln beschreiben; vgl. dazu auch Löw, Raumsoziologie, S. 155 ff.

⁸⁶⁹ Vgl. ebd., S. 155 ff.

und Gegenständen kann also der symbolische Verweis auf das Absolute bereits angelegt sein.

Zugleich ist jedoch die Weise, wie diese „Vollzugselemente und Vorstellungsgehalte der Religion“⁸⁷⁰ schließlich zusammengeführt werden, einerseits zwar von den Syntheseleistungen der Lehrkraft abhängig, die sie im besten Fall mit den Lernenden teilt, andererseits aber von denen der Lernenden. Die Synthesen des Einzelnen begrenzen den entstehenden Verhältnisraum kontinuierlich, tragen aber auch zu seiner Konstitution und Ausrichtung bei. Kumlein bringt diese Dynamik zum Ausdruck, indem sie davon spricht, dass Themen und tradierte Vorgaben „je nach innerer Verfassung und Aufnahmebereitschaft individuell angeeignet werden“⁸⁷¹ müssen. Das so entstehende Wechselverhältnis aus Synthesen und Platzierungen aller Beteiligten bestimmt mit, wie Gott in das entstehende relationale Gefüge eingetragen wird, was wiederum auf die vollzogenen Synthesen und Platzierungen zurückwirkt. Grundsätzlich ergeben sich Verhältnisräume unterschiedlicher Qualität, wenn Gott einerseits als Voraussetzung für Religion als Lebensdeutung thematisch ist, andererseits als Bezugsgröße des Glaubensvollzugs. In jedem Fall sind die Lernenden in unterschiedlicher Weise herausgefordert, sich zu den entstehenden Verhältnisräumen religiöser Bildung zu verhalten, also ihre Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erinnerungen in Syntheseprozessen mit dem Angebotenen abzulegen. Wenn es bei Kumlein heißt, dass „der Vielfältigkeit individuellen Symbolisierens [...] eine ebenso vielschichtige Pluralität theologischer Reflexion gegenüber[steht]“⁸⁷², sind ausgehend von den Syntheseleistungen Einzerner eben die vorausgehend als Qualitäten des Verhältnisraumes religiöser Bildung beschriebenen unterschiedlichen Zugriffe auf das Absolute verhandelt, für die auch Kumlein eine wechselseitige Durchdringung einfordert.

Darüber hinaus nennt sie für den erfolgreichen Vollzug religiöser Bildung außerdem die positiv-anregende „Konzentration auf ein gemeinsames Thema“⁸⁷³, „ gegenseitige Achtung, Rücksichtnahme und Freiheit“⁸⁷⁴ als Kommunikationsbedingungen für den Religionsunterricht. Offenheit, Respekt und

⁸⁷⁰ Dressler, Klie, Kumlein, Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, S. 18.

⁸⁷¹ Kumlein, Symbolisierendes Handeln, S. 324.

⁸⁷² Ebd., S. 324.

⁸⁷³ Ebd., S. 323.

⁸⁷⁴ Ebd., S. 323.

Präsenz sind damit als bewusste Ermöglichungsstrategien⁸⁷⁵ thematisch, die die Grundhaltungen in religiösen Bildungsprozessen bestimmen sollten, da sie ausgehend von Martina Löw als Spielarten von Regeln und Routinen an der Konstitution des sozial-relationalen Verhältnisraumes beteiligt gedacht werden können. Weiter lässt sich argumentieren, dass sie letztlich auch eine Stabilisierung dieses Raumes ermöglichen. Die genannten Elemente können also als verstetigte Facetten individueller Handlungen⁸⁷⁶ gelesen und so in ihrer Bedeutsamkeit für eine Stabilisierung des in doppelt differenter Weise auf Gott hin ausrichtbaren Verhältnisraumes religiöser Bildung anerkannt werden. D. h., ihre handelnd vollzogene Realisierung verbindet sich zugleich auch mit der Etablierung eines institutionalisierten Raumes religiöser Bildung, so dass sie auch als ein Machtvollzug erkennbar werden.

Die Weise, wie Machtdynamiken in die Konstitution des Verhältnisraumes religiöser Bildung eingezeichnet sind, darf dabei als unbedingt facettenreich begriffen werden. Einerseits liegen die Auswahl der Themen und die Weise, wie tradierte Vorgaben mit ihnen in Beziehung gesetzt werden, im Ermessen der Lehrkraft. Ihr kommt also *in persona* die Macht zu, die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts zu bestimmen,⁸⁷⁷ wobei dies zugleich eingebettet ist in das komplexe Verantwortungsgefüge, das sich Staat und Religionsgemeinschaft mit Blick auf den Religionsunterricht teilen.⁸⁷⁸ Die tendenziell eher personale Facette der Macht ist also zugleich gespeist von strukturellen Dynamiken, die mit den Institutionen Kirche und Staat verbunden sind. Außerdem ist sie durch eine modal-sinnstiftende Facette⁸⁷⁹ ergänzt, denn als pädagogisch Verantwortliche ist die Lehrkraft kontinuierlich aufgefordert, Sinnstiftungen anzubieten, die in modaler Weise den Möglichkeitshorizont des Unterrichts eröffnen oder begrenzen. Bernhard Dressler spricht davon, dass der Lehrkraft die Aufgabe zukommt, „die Explikation der theologischen Reflexionsperspektive“⁸⁸⁰ vorzunehmen, und umreißt damit ebendiese modal-

⁸⁷⁵ Sigrist, Kirchen Diakonie Raum, S. 241.

⁸⁷⁶ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 164 f.

⁸⁷⁷ Vgl. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, S. 28. Weber vertritt einen überwiegend personal ausgerichteten Machtbegriff, indem er Macht als die Fähigkeit versteht, den eigenen Willen gegen einen anderen Handelnden durchzusetzen.

⁸⁷⁸ Kumlehn, Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung, S. 544.

⁸⁷⁹ Vgl. Han, Was ist Macht?, S. 40 f.; vgl. dazu auch Röttgers, Spuren der Macht: Begriffsgeschichte und Systematik, S. 45 f.

⁸⁸⁰ Bernhard Dressler, „Warum auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hgg.), *Theologie als*

sinnstiftende Machtdimension, die sich letztlich auch in der Gestaltung von Regeln, Routinen und Ritualen des Unterrichts zeigen kann und damit handlungsleitend⁸⁸¹, also raumkonstituierend wirksam, aber stets relational⁸⁸² verfasst ist. Gerade wegen ihrer stabilisierenden Wirkung, die über das traditionelle Machtgefälle zwischen Schülern und Lehrern noch verstärkt werden kann, sind Rituale, ebenso wie Regeln und Routinen, also sensibel zu realisieren⁸⁸³, und es ist darauf zu achten, angemessene Möglichkeiten für individuelle Syntheseprozesse der Schüler einzuräumen, um der religionspädagogischen Grundeinsicht, dass „Religion je individuell anverwandelt werden“⁸⁸⁴ muss und keinesfalls andemonstriert werden darf, Rechnung zu tragen.

Auf eine weitere Facette der in religiösen Bildungsprozessen wirksamen Machtdynamiken kann ausgehend von Andreas Prokopf verwiesen werden. Er weist darauf hin, dass der in religiösen Bildungsprozessen verhandelte Gegenstand selbst sich durch einen gewissen Zug zur Macht auszeichnet, der auch dazu tendieren kann, Erschließungsprozesse zu verstellen. „Zeichen [...] haben eine Logik und stellen eine Macht dar. Religionen leben von den Zeichensystemen, die sie erzeugt haben“⁸⁸⁵, zitiert er Hans-Joachim Sander und weist damit darauf hin, dass auch religiöser Rede selbst eine modal-sinnstiftende Macht zu eigen ist. Prokopf mahnt entsprechend dazu, die dem Zeichensystem Religion immanenten Machtdynamiken religionspädagogisch keinesfalls abzublenden. Vielmehr haben sich Religionspädagogen „um die Erzeugung

Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 85–100, S. 90; vgl. dagegen Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, 1. Aufl., Stuttgart 2017, S. 137 ff. Schlag widerspricht der Position Dresslers ausdrücklich und betont, dass auch die Teilnehmer von Bildungsprozessen theologische Reflexionen vollziehen. Der Streit muss hier nicht entschieden werden, denn der Fokus liegt in diesem Zusammenhang lediglich auf der Illustration der Machtkomponente der Lehrkraft für den Vollzug religiöser Bildung, die in beiden Fällen gegeben ist.

⁸⁸¹ Löw, Raumsoziologie, S. 78.

⁸⁸² Ebd., S. 164. Löw versteht Macht als relationale Kategorie, die jeder Beziehung immanent ist.

⁸⁸³ Vgl. Karl Ernst Nipkow, „Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht? Systematische Analyse des Indoktrinationsproblems im internationalen Vergleich“, in: ders. (Hg.), *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht*, Gütersloh 2005, 74–103, S. 100 ff.

⁸⁸⁴ Dressler, Unterscheidungen: Religion und Bildung, S. 123.

⁸⁸⁵ Hans-Joachim Sander, „Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abdunktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion“, in: Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Andreas Prokopf (Hgg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003, 53–66, S. 61; vgl. Andreas Prokopf, *Religiosität Jugendlicher* (Praktische Theologie heute 98), Stuttgart, S. 261 ff. Unter der Überschrift „Semiotik und Macht“ reflektiert Prokopf im Verweis auf Sander, dass die Zeichen der Religion immer

eines Ortes [zu bemühen], von dem aus jemand sich mit eigenen Zeichen zu öffentlich präsentierten religiösen Anschauungen kompetent und kritisch [...] verhalten kann“.⁸⁸⁶ Die Summe dieser Aspekte macht es erforderlich, am Ort Schule darauf zu achten, einen konstruktiven Verhältnisraum religiöser Bildung zu konstituieren, der freiheitliche Erprobungen von Weltdeutungszugängen erlaubt und kontinuierlich im Wissen um polysemantische Machtdynamiken die Grenzen zur religiösen Praxis, aber auch die stabilisierenden Dynamiken von Regeln und Routinen strukturell wie modal-sinnstiftend reflektiert.

Als Fazit des vorausgehenden Reflexionsgangs lässt sich entsprechend formulieren, dass im Verweis auf die Sinnstiftungspotentiale einer sozial-relationalen Auffassung vom Raum religiöse Bildung als ebenso genuin räumlich verfasst gezeigt werden kann, wie sie selbst immer im materialen Raum verortet ist. Sie darf als Verhältnisraum gelten, der immer zugleich auf Gott als Gegenstand des Glaubens bezogen sein kann und auf Gott als Gegenstand religiöser Weltdeutungen, wobei beide Ausrichtungen differente, aufeinander verweisende Qualitäten desselben Verhältnisraumes darstellen, der durch Platzierungen von Themen, Gegenständen und tradierten Vorgaben und die Synthesen aller Beteiligten prozesshaft konstituiert ist und durch Regeln oder Routinen, wie sie in gemeinsamen Ritualen, aber auch in der Zusage gegenseitiger Achtung und Rücksichtnahme vorfindlich sind, stabilisiert werden kann. In einer Abwandlung des Schlussplädoyers von Martina Kumlehn lässt sich entsprechend formulieren, dass sich religionspädagogische Vermittlungskompetenz darin ausdrückt, dass sie im Wissen um die genuin räumliche Verfasstheit des Verhältnisses von Gott, Mensch und Welt⁸⁸⁷ die Qualitäten des Verhältnisraumes religiöser Bildung immer wieder neu miteinander ins Spiel bringen kann und dabei den Syntheseleistungen und Platzierungen aller am Vollzug des Unterrichtes Beteiligten ausreichend Anregungen zur Identifikation und Möglichkeiten zur Abgrenzung gewährt.

Weiterführungen, die auch das Verhältnis religiöser Bildung zur Theologie bedenken, können im Rückgriff auf Jörg Lauster angebahnt werden. In seiner Rede davon, dass sich religiöse Weltdeutungen „kulturell vorgegebener, symbolischer Ausdrucksgestalten“⁸⁸⁸ bedienen, die „überlieferungsgeschichtlich in einer Vielfalt von

auch über eine eigene, nicht zu unterschätzende Macht verfügen, die emanzipativ, aber auch vernichtend wirken kann.

⁸⁸⁶ Ebd., S. 262.

⁸⁸⁷ Vgl. Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 15 ff.

⁸⁸⁸ Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 146.

spezifisch religiösen, aber auch kulturellen Formen vermittelt“⁸⁸⁹ sind, thematisiert er implizit die Abhängigkeit religiöser Bildungsprozesse von überindividuellen Regeln, die als Vorverständnis die individuelle Aneignung orientieren. Er weist außerdem darauf hin, dass die individuelle Aneignung dieser tradierten Formen auch eine Fortschreibung der christlichen Tradition realisiert, und fokussiert damit das Wechselverhältnis von Theologie, Religion und ihren Praxisvollzügen sowie individuellen Aneignungsprozessen. Ein Zusammenhang, der im Verweis auf Karl Ernst Nipkow noch einmal weitergeführt werden kann. Er unterscheidet drei bedeutsame Sprachformen des Glaubens und nennt neben dem Bekenntnis (erstes Sprechen) und der Auslegung (zweites Sprechen über das erste) eine dritte Sprache des Glaubens, die sich mit handlungsleitendem Charakter zur Verteidigung der ersten beiden herausbildet.⁸⁹⁰ Während die erste und die zweite Kommunikationsweise tendenziell analog zu Dresslers Darstellung zum Wechselverhältnis von religiöser Rede und dem Reden über Religion gedacht werden können, gilt ihm die dritte Form als regulative Reflexionsoption für die erstgenannten, die entweder „im Modus wissenschaftlich-theologische[r] Theoriebildung oder, in stärker regulativer Verdichtung, in kirchlichen Lehrverlautbarungen oder gar Dogmen“⁸⁹¹ vollzogen sein kann, wie Henrik Simojoki Nipkows Position zusammenfasst. Simojoki nimmt diese Unterscheidung im Rahmen neuerer Diskussionen um das Verhältnis von Theologie und religiöser Bildung⁸⁹² zum Anlass, um einerseits die sprachlich kommunizierten Deutungen der „Theologie im wissenschaftlichen oder kirchlichen Sinne“⁸⁹³ von Ausdrucksformen der Glaubenserfahrung und Reflexionsanstrengungen im christlichen Überlieferungshorizont zu differenzieren, sich aber andererseits auch gegen ein Auseinanderbrechen der drei Sprachebenen auszusprechen. Die bei Simojoki intendierte Gleichzeitigkeit des Unterschiedlichen beschreibt Martina Kumlein als „Modell

⁸⁸⁹ Ebd., S. 146.

⁸⁹⁰ Vgl. Karl Ernst Nipkow, „Christliche Theologie in der Krise? Differenzierungen in analytisch-theologischer Hinsicht“, in: Markus Ambrosy/Günter R. Schmidt (Hgg.), *Divinum et humanum*. Günter R. Schmidt zum 60. Geburtstag: religions-pädagogische Herausforderungen in Vergangenheit und Gegenwart, Frankfurt am Main 1996, 127–145, S. 127 ff.; vgl. dazu auch Henrik Simojoki, „Theologische Bildung und Sprachfähigkeit. Systematische und historische Annäherungen an ein Problembündel“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung*. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 57–68, S. 61.

⁸⁹¹ Ebd., S. 61.

⁸⁹² Vgl. Schlag, Suhner, Burrichter, Grümme, Mendl, Pirner, Rothgangel, Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, S. 7 f.

spiralförmig gedachter wechselseitiger Durchdringung“⁸⁹⁴ und erläutert zusätzlich, dass theologische Deutungsmodelle Sprachformen religiöser Rede und ihre Reflexionsformen immer mitprägen.⁸⁹⁵

Gemeinsam ist allen diesen Positionen, dass sie jeweils das Aufeinanderverwiesensein von Theologie und religiöser Bildung ausloten und darin ersichtlich werden lassen, dass entsprechende Verschränkungsprozesse in einer räumlich orientierten Relektüre Letzterer kaum abgeblendet werden können. Vielmehr ist unter Nutzung der Sinnstiftungspotentiale sozial-relationaler Raumdeutungen der Frage nachzugehen, wie die Theologie vor dem Hintergrund der aufgerufenen praktisch-theologischen und religionspädagogischen Diskussionsstränge zum entfalteten Verhältnisraum religiöser Bildung in Beziehung gesetzt werden kann.

Die bei Martina Löw vorfindlichen Darstellungen zu räumlichen Strukturen, die die Bewegungsdynamiken gesellschaftlicher Prozesse relational-räumlich zu fassen suchen, bieten für diese Suchbewegung Anschlussfähiges. So lassen sich die skizzierten wissenschaftstheoretischen Suchbewegungen zum Verhältnis von religiöser Bildung und Theologie⁸⁹⁶ als Erkundungen entlang des raumkonstitutiven Wechselverhältnisses zwischen Handlung und Struktur(en) erschließen, in deren Ergebnis Theologie als aus prozesshaften Vermittlungen konstituierte Institutionalisierung sichtbar wird, die einerseits selbst ein als räumlich beschreibbares Gefüge darstellt und andererseits unmittelbar mit den als räumlich bestimmten Prozessen religiöser Bildung verwoben ist.

Diese These ist zweifelsfrei entfaltungsbedürftig und zwingt zugleich zu einer methodischen Vorbemerkung. So ist der heuristische Mehrwert der nachfolgenden Überlegungen in gewisser Weise auf Reduktionen und Vereinfachungen angewiesen, die – so lässt sich an dieser Stelle leider kaum vermeiden – nicht in jedem Fall frei von Verkürzungen sind. Da sich jedoch mit ihr auch die Möglichkeit verbindet, in einer

⁸⁹³ Simojoki, Theologische Bildung und Sprachfähigkeit, S. 61.

⁸⁹⁴ Kumlein, Hermeneutik christlicher Kommunikationsformen: Theologische Bildung als Bildung zur Sprachfähigkeit, S. 80. Wörtlich entfaltet Kumlein den Zusammenhang zwischen Theologie und religiöser Bildung wie folgt: „Theologie ist eine Reflexionsform religiöser Sprachfindung und wirkt auf diese unter Umständen auch wieder zurück und religiöse Sprache und Ausdruckskultur fordert die Theologie immer wieder neu heraus, sich fragen zu lassen, ob sie den Erfahrungsbezug gelebter Religion hinreichend im Blick hat.“

⁸⁹⁵ Kumlein verweist dazu u. a. auf die alttestamentlichen Psalmen, die als Formen religiöser Rede jeweils auch Spuren theologischer Reflexion aufweisen. Vgl. ebd., S. 78 f.

⁸⁹⁶ Vgl. Friedrich Schweitzer, „Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung*.

Fokussierung auf die Potentiale der hermeneutischen Kategorie Raum die so grundlegenden Diskussionen um das Verhältnis von religiöser Bildung und Theologie neu akzentuiert zu erschließen, wird hier, trotz des Wissens um die Begrenztheit dieses Versuchs, gewagt, die sich eröffnenden Möglichkeiten nachzuzeichnen.

Ausgehend von der raumtheoretischen Rezeption, die Martina Löw für Anthony Giddens' Darstellungen zur „Dualität von Struktur“⁸⁹⁷ entwickelt, kann Theologie als institutionalisierte räumliche Struktur⁸⁹⁸ aufgefasst werden, die zum einen von individuellen Synthesen und Platzierungen abhängig ist, wie sie in den Qualitäten „religiöser Rede“ und „Reden über Religion“ die Konstitution des Verhältnisraumes religiöser Bildung bestimmen, aber zum anderen immer auch von institutionalisierten Stabilisierungsformen. Exemplarisch kann hier anfänglich auf die oben schon benannten Sprachregeln freiheitlicher Anerkennung verwiesen werden, aber auch das regelmäßige gemeinsame Singen im Religionsunterricht oder das wiederkehrende stille Abschlussgebet am Ende des Konfirmandenunterrichts können in diesem Sinne als Routinen gelten, die zur Entstehung stabilisierter Strukturen beitragen. Diese Beispiele zeigen bereits, dass die Übergänge zur Institutionalisierung mehr als fließend sind. Routinen und Rituale ermöglichen Verallgemeinerbarkeit und stellen Anregungen zur Habitualisierbarkeit von Handlungen dar, bis sie schließlich so dauerhaft wiederholt werden, dass sich Institutionalisierungen herausbilden, die „Handlungssicherheiten“⁸⁹⁹ entstehen lassen und die Reproduktion gesellschaftlicher Prozesse⁹⁰⁰ garantieren. Vom Handeln des Einzelnen ausgehend ist damit ein Prozess gesellschaftlicher Raumkonstitution beschrieben, der schließlich Theologie als gesellschaftliche Struktur, also sozial-relational handelnd erzeugte Institutionalisierung sichtbar macht. Sie ist als „praxisrekonstruktive“⁹⁰¹ Größe von den in der Praxis vollzogenen Handlungen gespeist und stets auf sie verwiesen, wobei sie ebenfalls gestalterisch auf sie zurückwirkt.

Im Modus wissenschaftlich-theologische[r] Theoriebildung werden einerseits unter dem Label Theologie handlungsleitende Impulse generiert, die Einfluss auf Routinen nehmen und Regeln entwerfen, die soziale Prozesse beeinflussen wollen. Andererseits tragen Glaubende, ganz im Sinne der evangelischen Vorstellung von einem

Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 9–20, S. 11 f.

⁸⁹⁷ Giddens, Die Konstitution der Gesellschaft, S. 67.

⁸⁹⁸ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 166 ff.

⁸⁹⁹ Ebd., S. 172.

⁹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 172 f.

⁹⁰¹ Schweitzer, Das Theologische der Religionspädagogik, S. 17.

persönlich individuellen Gottesverhältnis,⁹⁰² selbst immer wieder zu Platzierungen und Synthesen bei und lassen damit auch Regeln wieder neu entstehen. Eine in dieser Weise relational verstandene Theologie stellt eher „einen eigenen Sprachraum einer Metareflexion“⁹⁰³ dar, der zugleich das „Ermöglichungspotential des Handels“⁹⁰⁴ und dessen „Verhinderungen“⁹⁰⁵ festzulegen versucht, um „auf Dauer gestellte[r] Regelmäßigkeit sozialen Handelns“⁹⁰⁶ zu ermöglichen, ohne dabei individuelle Synthesen und Platzierungen zu exkludieren. Die Verfestigung dieser als institutionalisierte räumliche (An)Ordnung verstehbaren Struktur ist nicht zuletzt über Lehraussagen und Dogmen und in Gestalt der Institution Kirche stabilisiert⁹⁰⁷ und hier dann auch material-architektonisch manifestiert,⁹⁰⁸ was in gewisser Weise die Verschränkungsprozesse von Handlung und Struktur reduziert, da Theologie bis zu einem gewissen Punkt in Gestalt einer an die Institution Kirche gebundenen Lehrdynamik und Baulichkeit auch bestehen bleiben kann, „wenn gesellschaftliche Teilgruppen sie nicht reproduzieren.“⁹⁰⁹

In aller Vorläufigkeit und Begrenztheit hat dieser Reflexionsgang m. E. wenigstens angedeutet, dass ausgehend von einer sozial-relationalen Lesart religiöser Bildung auch die Verhältnisbestimmung zur Theologie in räumlicher Perspektive neu akzentuiert bedacht werden kann. Der Facettenreichtum möglicher Verschränkungen und wechselseitiger Beeinflussungen, aber auch die sozial-gesellschaftliche Dimension des Verhältnisses wird in dieser Lesart noch einmal zusätzlich fokussiert, was auch Anregungspotential zum Weiterdenken bietet.⁹¹⁰ Grundsätzlich kann das entstehende Verhältnis zwischen Handlungen und institutionalisierter Struktur in raumorientierter Perspektive als fluide, sozial vermittelte räumliche Dynamik beschrieben werden, dessen kontinuierliche Transformationen immer wieder neue relationale Räume entstehen lässt.

⁹⁰² Vgl. Nipkow, Christliche Theologie in der Krise? Differenzierungen in analytisch-theologischer Hinsicht, S. 140 ff.

⁹⁰³ Ebd., S. 142; vgl. dazu auch Kumlehn, Hermeneutik christlicher Kommunikationsformen: Theologische Bildung als Bildung zur Sprachfähigkeit, S. 78 f.

⁹⁰⁴ Löw, Raumsoziologie, S. 168.

⁹⁰⁵ Ebd., S. 168.

⁹⁰⁶ Ebd., S. 169.

⁹⁰⁷ Vgl. Härtle, Dogmatik, S. 571 ff. Härtle unterscheidet die sichtbare Kirche von der verborgenen und nennt für die sichtbare Kirche Merkmale wie Gesetze, Ordnungen, Mitglieder, Amtsinhaber etc., während er unter der verborgenen Kirche ihr „innere[s] Lebensprinzip“ (S. 573) versteht.

⁹⁰⁸ Woydack, Der räumliche Gott, S. 43 ff.

⁹⁰⁹ Löw, Raumsoziologie, S. 166.

⁹¹⁰ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 449 ff. Wüthrich liest den Gottesdienst als einen institutionalisierten Raum und leitet daraus Überlegungen zum Verhältnis von sichtbarer und geglaubter Kirche ab.

D. h., religiöse Bildungsprozesse sind in ihrer genuin räumlichen Verfasstheit stets eingewoben in sozial-relationale Prozesse gesellschaftlicher Raumkonstitution, in denen Theologie als institutionalisierte Struktur so wirksam ist, dass sich im Wechselspiel aus individuellen und überindividuellen Platzierungen und Synthese facettenreiche Relationen konstituieren, die die Entstehung des Verhältnisraumes religiöser Bildung mit beeinflussen.

b) Die Ausbildung eines Selbstverständnisses, das sich, in den Worten von Wilfried Härle gesprochen, als „Existenz im Gegenüber und in Beziehung zu Gott“⁹¹¹ versteht, betrifft nun allerdings vor allem auch die Existenz des Einzelnen. Bei Kunstmann ist sie besonders mit einer „Sensibilisierung der Wahrnehmung, die mit der Aufmerksamkeit auf das Leben überhaupt verbunden ist“⁹¹², verknüpft. Bei ihm heißt es, ganz auf die Fähigkeit des Einzelnen bezogen, dass religiöse Bildung „Sinn und Geschmack für das Leben“⁹¹³ eröffnen soll, was trotz aller Unbestimmtheit sein Programm zu einer ästhetisch orientierten Religionspädagogik auf den Punkt bringt.⁹¹⁴ Ähnlich wie Martina Kumlein, die von der Ausbildung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit⁹¹⁵ spricht, begreift Kunstmann also die Entwicklung einer „offene[n] und wache[n] Wahrnehmung des unverfügaren Ganzen des Lebens“⁹¹⁶ als ein zentrales Ziel religiöser Bildung und intendiert damit ein Einschreiben dieser Fähigkeiten in das Selbstverständnis, in die Existenz des Einzelnen. Sozial-relationale Lesarten von religiöser Bildung als Verhältnis zwischen Gott, Mensch und Welt gehen an diesem Verständnis also mindestens teilweise vorbei, auch wenn der Einzelne natürlich immer an der Konstitution des Verhältnisraumes beteiligt ist. Hier scheint es dennoch vielmehr angeraten zu prüfen, ob und wie sich die menschliche Existenz im Verweis auf Lesarten des Raumes in einer Weise als räumlich verfasst denken lässt, die ein neu akzentuiertes Verstehen von Kunstmanns Zielbestimmung für religiöse Bildung erlaubt. Eine Frageperspektive, für die die Eintragung der Sinnstiftungspotentiale leib-phänomenologischer Lesarten des Raumes erhellt sein kann.

⁹¹¹ Härle, Dogmatik, S. 435.

⁹¹² Kunstmann, Religion und Bildung, S. 435.

⁹¹³ Ebd., S. 453.

⁹¹⁴ Vgl. zur Kritik an Kunstmanns Programm u. a. Dressler, Unterscheidungen: Religion und Bildung, S. 103.

⁹¹⁵ Vgl. Kumlein, Symbolisierendes Handeln, S. 325 f.

⁹¹⁶ Kunstmann, Religion und Bildung, S. 423.

Die Weise, in der der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty den Raum über den Leib erschließt, der als Ursprungsort menschlicher Sinnbildung immer schon die Überwindung der Dualismen zwischen Innen und Außen,⁹¹⁷ Subjekt und Objekt, vollzogen hat, lässt zunächst alle Wahrnehmung als leiblich vermittelte Vollzüge sichtbar werden und macht Menschsein als leiblich verfasst erkennbar. Darüber hinaus führt Merleau-Pontys Rede von der „primordialen Räumlichkeit“⁹¹⁸ der menschlichen Existenz, in der das Wechselverhältnis von aktuellem und habitualisiertem Leib kontinuierlich am Sinnbildungsprozessen beteiligt gedacht ist, Wahrnehmung, Menschsein und Sinnstiftung so unmittelbar im räumlich verfassten Leib zusammen, dass Kunstmanns Forderung nach einer Sensibilisierung der Wahrnehmung als Beförderungsprogramm für Sinnstiftungsprozesse sichtbar wird. Genauer lassen sich Verstehen und Wahrnehmung als ebenso miteinander verbunden beschreiben wie Sinnlichkeit und Urteilen, und so kann erstens ausgehend von einer leibphänomenologischen Lesart des Raumes der bei Kunstmann im Verweis auf Hans-Günther Heimbrock formulierten Forderung, „Wahrnehmung und Sinnlichkeit, Fiktionalität und Einbildung [...] ebenso wie Verstehen und Urteilen als unerlässliche Bestandteile von Bildungsprozessen zu begreifen und zu inszenieren“⁹¹⁹, noch einmal zusätzlich Gewicht verliehen werden. Zweitens ist der Leib als „Organ einer ursprünglichen Sinnbildung“⁹²⁰ immer schon als räumlich verfasst bestimmt, was die in ihm vollzogenen Vermittlung von Eigenem und Fremdem⁹²¹ als räumlich verfasst sichtbar macht. Um ebendiesen Zusammenhang kreist auch die von Manfred Josuttis formulierte Lesart des Raumes, denn auch er macht in seiner Bestimmung, dass der Mensch als Leibraum immer im Materialraum, weiter gefasst in der Welt verortet ist,⁹²² den Leib als Knotenpunkt aller Sinnstiftungen sichtbar und zeigt damit die Wahrnehmung von Welt als immer schon räumlich verfasstes Verstehen von Welt. Religiöse Bildung, die also im Sinne Kunstmanns auf eine Sensibilisierung der

⁹¹⁷ Vgl. Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 178 f.

⁹¹⁸ Ebd., S. 178.

⁹¹⁹ Kunstmann, Religion und Bildung, S. 429; vgl. dazu Hans-Günter Heimbrock, „Gelebte Religion im Klassenzimmer?“, in: Wolf-Eckart Failing/Hans-Günter Heimbrock (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 233–255, S. 252.

⁹²⁰ Waldenfels, Phänomenologie in Frankreich, S. 169; vgl. dazu auch Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 201 f.

⁹²¹ Vgl. Bernhard Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2006, S. 27 ff.

⁹²² Vgl. Josuttis, Vom Umgang mit heiligen Räumen, S. 35 f.

Wahrnehmungsfähigkeit als Beitrag zur Realisierung der menschlichen Existenz im Gegenüber zu Gott zielt, ist, weil sich in der Wahrnehmung Leibraum und Lebensraum jeweils sinnstiftend räumlich durchdringen⁹²³, damit im Rückgriff auf eine weitere Dimension der hermeneutischen Kategorie Raum erneut als räumlich, nämlich als leib-räumlich verfasst gezeigt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass Kunstmann Wahrnehmungsfähigkeit parallel zur Orientierungsfähigkeit sowohl mit Religion als auch mit Bildung korreliert, da er beide strukturparallel verfasst sieht. Genauer ringt er um eine Bestimmung der Orientierung als offene und frei wählbare „perspektivische Beheimatung“⁹²⁴, die „nicht äußerlich bleiben“⁹²⁵ kann, sondern „in irgendeiner Weise angeeignet und ‚bewohnt‘ werden“⁹²⁶ muss. Orientierung gilt ihm beinahe ähnlich wie die Wahrnehmung als Kompetenz, „aus einer relativen Verortung heraus Relationen zu setzen“⁹²⁷, weshalb er auch ausdrücklich von Orientierungsfähigkeit⁹²⁸ spricht.

Gestützt auf Maurice Merleau-Pontys Überlegungen zur räumlichen Verfasstheit menschlicher Existenz lässt sich hier jedoch anders akzentuieren. Der französische Phänomenologe fasst nämlich Menschsein als „Orientiertsein“⁹²⁹ auf, das sowohl räumlich verfasst als auch immer schon mit Sinn verwoben ist⁹³⁰, und macht leiblich-räumliches „Orientiertsein“⁹³¹ als Sinnverstehen sichtbar. Mit Merleau-Ponty kann Orientierung als Sinnstiftung und als eine Grundbestimmung der menschlichen Existenz beschrieben werden, da er argumentiert, dass ohne sie „unsere Wahrnehmung [...] mithin Wahrnehmung von nichts wäre“⁹³². Orientierung ist damit weniger erst anzueignen oder als Fähigkeit zu erlernen, sondern bildet vielmehr den leib-räumlich verfassten Grundstein aller Sinnstiftungsprozesse, der jedem Menschen immer schon gegeben ist. Religiöse Bildungsprozesse, wie andere Bildungsprozesse auch, leisten in dieser Perspektive einen Beitrag zur bewussten Reflexion immer schon gegebener

⁹²³ Kumlein, „Füße auf weitem Raum“: Evangelische Schulen als rhizoatische und heterotopische Bildungsräume, S. 166 f.

⁹²⁴ Kunstmann, Religion und Bildung, S. 421.

⁹²⁵ Ebd., S. 421.

⁹²⁶ Ebd., S. 421.

⁹²⁷ Ebd., S. 421.

⁹²⁸ Vgl. dazu auch Kumlein, Symbolisierendes Handeln, S. 325 f. Die Ausbildung von Orientierungsfähigkeit in der modernen, pluralen Gesellschaft hält auch Martina Kumlein als Ziel religiöser Bildungsprozesse fest.

⁹²⁹ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 294.

⁹³⁰ Vgl. ebd., S. 295.

⁹³¹ Ebd., S. 294.

⁹³² Ebd., S. 295.

Orientierung, regen zu Neu- oder Umorientierung an und helfen, kontinuierliche Reflexionsprozesse einzuüben, begründen jedoch das Orientiertsein des Menschen keinesfalls.

Über Kunstmann hinausgehend sind damit die Fragen „Wo bin ich?“ und „Wer bin ich?“ nicht nur als unhintergehbar miteinander verbunden gezeigt, sondern sie sind über die leib-räumlich verfasste Existenz auch als in jedem Menschen immer schon angelegte Sinnstiftungsdynamiken ausgewiesen, zu deren Neuorientierung Bildung und Religion einen Beitrag leisten können, weil beide strukturparallel auf die Ermöglichung, Anregung oder Erweiterung von Sinnverstehen zielen. Die Suche nach „dem ‚Ort‘ des eigenen Leben[s]“⁹³³ wird so als Bestimmung der eigenen Existenz transparent, an deren Realisierung Bildung und Religion beteiligt gedacht werden können, deren Vollzug jedoch keine Kompetenz im Sinne einer Fähigkeit darstellt, sondern grundlegender Bestandteil der menschlichen Existenz ist, der zugleich kontinuierlich auf „ein vielgestaltiges Angebot an Sinnmustern“⁹³⁴ angewiesen bleibt. Menschsein heißt „Orientiertsein“⁹³⁵, und dieses ist über den Leib als Knotenpunkt aller Sinnstiftung genuin leib-räumlich verfasst⁹³⁶ und als Grundvoraussetzung aller (religiösen) Bildungsprozesse immer schon gesetzter Ausgangspunkt für alle in Bildungsvollzügen unterbreiteten Reflexions-, Überprüfungs- und Variationsangebote, die damit einen Beitrag zur Subjektwerdung leisten, wie sie als leib-räumlich verfasste Existenz im Verhältnisraum Gott, Mensch und Welt realisierbar gedacht werden kann und immer wieder neu zu realisieren ist.

Insgesamt haben die vorausgehenden Eintragungen raumtheoretischer Sinnstiftungspotentiale m. E. religiöse Bildungsprozesse als genuin räumlich verfasst gezeigt, was in gewisser Weise auch in semiotisch-symbolischer Perspektive noch einmal reflektiert werden kann. So wird Raum in beiden Fällen als zeichenhafte Kodierung

⁹³³ Kunstmann, Religion und Bildung, S. 419.

⁹³⁴ Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel/Stefan Heil, *Letzte Sicherheiten*. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 11), 1. Aufl., Gütersloh/Freiburg 2008, S. 171.

⁹³⁵ Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 294.

⁹³⁶ Vgl. Gräß 2002, S. 61 f. Gräß entfaltet im Rahmen seiner Überlegungen zur Religion als „konstitutive Sinndimension der menschlichen Kulturwelt“ (S. 61), dass die Beziehung auf das Unendliche in allen Realitätsverhältnissen zwar immer schon da sei, aber „nicht gegenständlich gewusst, sondern nur leibhaft präsent werde[n]“ (S. 61), und scheint damit die Erfahrung des Sich-Selbst-Nicht-So-Gesetzt-Habens, wie sie Schleiermacher in seiner Theorie der Religion umkreist, im Leib zu verorten, so dass dieser ihm einerseits als „ursprüngliche[s] Symbol des bewussten Lebens“ (S. 61) und andererseits als „erste Form des Ausdrucks und der Mitteilung“ (S. 61) gilt.

verwendet, die einerseits die Dimension der Leiblichkeit fokussiert und andererseits die der sozial-relationalen Konstruertheit von Raum, um die Räumlichkeit religiöser Bildung auszuweisen. Als Resultat „einiger gewagter Plausibilitäten“⁹³⁷ werden die hier exemplarisch bei Martina Kumlehn und Joachim Kunstmann ausgewählten Zielbestimmungen religiöser Bildung mit Hilfe von christlich-religiös zurückgebundenen Raumcodes dekodiert, was es schließlich erlaubt, religiöse Bildung als räumlich verfasstes Phänomen sichtbar zu machen. Hermeneutisch ist dieser Vollzug mit dem Anspruch verbunden, ein neu akzentuiertes Verstehen zu ermöglichen, aber seine Realisierung nimmt auch die semiotisch-symbolischen, im Ausgang von der Theorie Umberto Ecos entwickelten Gedanken zum Raum als „offene Maschine“ in Anspruch, deren Dekodierung ausdrücklich auf den symbolischen Modus fokussiert ist und von der „semiotischen Enzyklopädie“⁹³⁸ des Rezipienten abhängt. In den vorausgehenden Überlegungen führt gerade die Verknüpfung mit christlich-religiösen Codes, expliziter die Rückführung auf Wilfried Härles Bestimmung zur Gottesebenbildlichkeit, den Ertrag raumtheoretischer Rückbezüge für die Theorie religiöser Bildung vor Augen, und zwar immer durchaus deutungsoffen als „Spüren eines Nebels möglicher Interpretationen“⁹³⁹, da eben stets auch ganz anders dekodiert werden könnte. Die realisierten Überschritte ins Symbolische verschränken die raumorientierten Dekodierungen mit dem Absoluten und ermöglichen so eben auch, religiöse Bildungsprozesse als räumlich verfasst zu zeigen.⁹⁴⁰ Das Wissen um die Polysemantik des Phänomens Raum, wie es unter dem Label Spatial Turn subsumiert ist, darf dabei als zentrale Voraussetzung für den Erfolg der vollzogenen Semiosen gelten.

⁹³⁷ Mersch, Umberto Eco zur Einführung, S. 107.

⁹³⁸ Ebd., S. 111.

⁹³⁹ Eco, Semiotik und Philosophie der Sprache, S. 237.

⁹⁴⁰ Vgl. Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, S. 18 f.

II Exemplarische Perspektiven: Das Potential der hermeneutischen Kategorie Raum für Reflexionen zu Phänomenen religiöser Bildung

Wenn religiöse Bildung, in der vorausgehend ausgewiesenen Komplexität, immer schon als räumlich verfasst begriffen werden kann, ihr also Räumlichkeit ebenso genuin eingeschrieben ist, wie sie auch selbst immer schon in Räumen oder an Orten lokalisiert ist, muss es im Umkehrschluss denkbar werden, ausgehend von Reflexionen, die im Rückgriff auf die in der hermeneutischen Kategorie Raum zusammengeführten Sinnstiftungspotentiale vollzogen sind, Anregungen und Neuerschließungen für die Praxis religiöser Bildung zu generieren. Es müsste sich für den Umgang mit Texten, aber auch für die Erschließung von Formen und Vollzügen der Religion ausweisen lassen, dass ein kategorialer Umgang mit dem Raum einen Beitrag zu ihrem neu akzentuierten Verstehen leisten kann. Der Reflexion dieser These sind die nachfolgenden exemplarischen Akzentsetzungen verschrieben. Zugleich stehen sie jedoch vor der Herausforderung, dass im Detail auf höchst vielfältige Phänomene religiöser Bildung zugegangen werden kann.

Während sich für den schulischen Religionsunterricht, den Bernd Schröder als den zentralen Bereich christlich-religiöser Bildung benennt,⁹⁴¹ ein klassisches Unterrichtsgespräch ebenso als Gegenstand anbieten würde wie Prozesse der Textlektüre, vielfältige schulische Arbeits- oder Gemeinschaftsformen beziehungsweise Projektfahrten oder sogar spezifische material-architektonische Konfigurationen wie Räume der Stille,⁹⁴² könnte für den Kontext der Gemeindearbeit auf Elemente des

⁹⁴¹ Schröder, Religionspädagogik, S. 343. Auch Kunstmann sieht im schulischen Religionsunterricht das „größte praktische Bewährungsfeld“ christlicher Religionspädagogik. Vgl. dazu Kunstmann, Religion und Bildung, S. 431 f.

⁹⁴² Vgl. Marita Koerrenz, „Gestaltete Stille. Der ‚Raum der Stille‘ am Christlichen Gymnasium Jena“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2010), 67–73, S. 69 ff. Koerrenz' raumorientierte Reflexionen sind beispielsweise von einer material-architektonischen Besonderheit, dem Raum der Stille, am evangelischen Gymnasium Jena angeregt. Koerrenz greift jedoch für die Reflexion der Bedeutung dieses Raumes in keiner Weise auf das Sinnstiftungspotential von Raumdeutungen zurück, wie es im Ausgang differenter Raumtheorien entfaltet werden könnte, so dass ihr Aufsatz mehrheitlich in Beschreibungen eines sehr interessanten Phänomens verhaftet bleibt und kaum hermeneutische Erschließungsangebote macht. Vgl. zum Phänomen „Räume der Stille“ auch Bärbel Husmann, „Räume der Stille“, in: Ralf Koerrenz/Michael Wermke (Hgg.), *Schulseelsorge – ein Handbuch*, Göttingen 2008, 168–172, S. 169 ff.; vgl. dazu auch Stephan Wahle, „Von heiligen Orten und Räumen der Stille. Überlegungen zu Sakralräumen in Geschichte und Gegenwart“, in: Kim de

Konfirmandenunterrichts zugegangen werden oder auf sogenannte Freizeiten bzw. KonfirmandInnen-Wochenenden.

In allen diesen Fällen, so die hier zu begründende These, kann mit einer hermeneutischen Perspektive auf den Raum Ertragreiches für die Ermöglichung religiöser Bildungsprozesse entdeckt werden. Zugleich hat jedoch jedes Phänomen exemplarischen Charakter und verbindet sich mit spezifisch zu reflektierenden Chancen und Grenzen.

In dem Bemühen, die aufgezeigte Problemlage konstruktiv zu wenden, aber auch den limitierten Möglichkeiten einer schriftlichen Auseinandersetzung gerecht zu werden, wird nachfolgend zunächst ein Phänomen ausgewählt und in Konzentration auf seine spezifischen Chancen besprochen, bevor von dort aus, im Wissen um die Grenzen des Phänomens, Erweiterungen und Öffnungen vorgenommen werden. Konkret wird auf ein Sommercamp des evangelischen Kinder- und Jugendwerkes Mecklenburg als Praxisphänomen religiöser Bildung zugegangen. Eine knappe Skizze zur Konzeption des Camps wird genutzt, um die spezifischen Möglichkeiten dieses exemplarischen Feldes aufzuzeigen und so einerseits eine dem Phänomen angemessene Analyseperspektive und andererseits eine spätere Öffnung vorzubereiten.

2.1 Ein Sommercamp des evangelischen Kinder- und Jugendwerkes Mecklenburg im Spiegel der hermeneutischen Kategorie Raum

Das von ehrenamtlich engagierten Jugendlichen und hauptamtlichen Mitarbeitern des Arbeitsbereiches „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“⁹⁴³ des Kirchenkreises Mecklenburg stets gemeinsam organisierte, integrative Sommercamp wird für kirchlich und nicht kirchlich gebundene Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 15 Jahren gestaltet. Es will ausdrücklich milieunabhängig sein und richtet sich daher auch an Familien, die ein geringes Einkommen haben. Das siebentägige Zeltlager, das erlebnis- und religionspädagogische Angebote produktiv zu einem Erfahrungsraum verbindet, findet zumeist jährlich statt, wobei der Veranstaltungsort ständig variiert. Thematisch

Wildt/Benedikt Kranemann/Andreas Odenthal (Hgg.), *Zwischen-Raum Gottesdienst*. Beiträge zu einer multiperspektivischen Liturgiewissenschaft, Stuttgart 2016, 167–180, S. 175 ff. Wahle sieht im „Sakralen“ ein Nähemoment zwischen Kirchenräumen und „Räumen der Stille“ und liest beide als Ausdruck der Sehnsucht des Menschen nach heiligen Orten.

⁹⁴³ Vgl. Zentrum kirchlicher Dienste, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, online: <http://www.kirche-mv.de/Arbeit-mit-Kindern-und-Jugendlichen.1821.0.html> (14.03.2016).

steht jedes Jahr eine andere Figur im Mittelpunkt, die wie Paulus oder Lukas Resonanzen zum Neuen Testament hat oder wie Miriam und Josef im Alten Testament verortet ist. In täglichen Anspielen werden kleine Sequenzen mit der biblischen Hauptfigur theatrical inszeniert, und die weitere Vertiefungen der Inhalte über spielerische, künstlerische oder performative Vollzüge liegt dann in der Verantwortung der ehrenamtlichen Gruppenleiter. Die Teilnehmerzahlen variieren zwischen 100 und 250 Kindern und Jugendlichen. Eine familienähnliche Struktur sichert die Übersichtlichkeit. Jede Großfamilie besteht aus 30 Kindern und 6 Gruppenleitern, da sie je drei Kleinfamilien zusammenfasst, in denen zwei Jugendliche oder Erwachsene 10 Kinder betreuen. Haupt- und ehrenamtliche Gruppenleiter und Verantwortliche arbeiten gemeinsam und auf Augenhöhe, was sich u. a. darin zeigt, dass häufig sogar das Team der Camp-Leitung ein ehrenamtliches Mitglied hat. Im Jahr der Untersuchung steht unter dem Motto „Land in Sicht“ die Noah-Figur im Mittelpunkt, und die Veranstaltung findet auf dem Gelände einer Antoniter-Hospital-Kloster-Anlage statt, das als ökumenische Pilgerherberge genutzt wird. Insgesamt sind knapp 200 Kinder und Jugendliche als Teilnehmer dabei, und in jeder Kleinfamilie finden sich Kinder ohne christlich-religiöse Vorerfahrung.

Das Sommercamp bietet sich aus mehreren Gründen für exemplarische Reflexionen an. Erstens wird im Rahmen der Planungsprozesse in jedem Jahr neu ausführlich über die Ortswahl diskutiert. Die „eigene didaktische Wahrnehmungsqualität“⁹⁴⁴ des anderen Ortes ist in den Planungsprozessen ganz praktisch Grundlage der Entscheidungsfindung, so dass schon in diesen vorbereitenden Reflexionen die Verfasstheit des Raumes kontinuierlich im Blick ist. Der absichtlich geplante Ortswechsel verbindet sich zum einen mit der Hoffnung, neue Möglichkeiten zu gewinnen,⁹⁴⁵ erfährt aber in den Vorerfahrungen des Einzelnen durchaus auch Begrenzung. Die Entscheidung für das ehemalige Antoniter-Kloster verbindet sich beispielsweise mit einem Abwägungsprozess zu der Frage, ob an diesem Ort, an dem u. a. auch Jugendcamps mit Festival- und Feierstimmung stattfinden, überhaupt ein

⁹⁴⁴ Andrea Schulte, *Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte*, Stuttgart 2013, S. 14.

⁹⁴⁵ Vgl. Marcell Saß, *Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden* (Arbeiten zur praktischen Theologie 27), Leipzig 2005, S. 224 ff. Saß arbeitet in der Auswertung seiner auf qualitative Interviews mit Teilnehmern von Freizeiten gestützten empirischen Untersuchung zu „Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“ die Bedeutung des Ortswechsels verhältnismäßig deutlich heraus (vgl. S. 250 f.). Obwohl seine zentralen Analysedimensionen Zeit, Gemeinschaft und Liturgie

Kindercamp realisierbar sein kann.⁹⁴⁶ Dieser alltagsweltliche Diskussionsprozess veranschaulicht in schlichter Form die Bedeutsamkeit raumtheoretischer Bezüge zum Verhältnis von Materialraum und sozial konstruierter Räumlichkeit⁹⁴⁷ und zeigt die Kategorie Raum bereits als relevante Erkenntnisperspektive.

Zweitens lassen sich aufgrund der Konzeption des Camps als Zeltlager an den gewählten Veranstaltungsorten vielfältige Aneignungsvollzüge⁹⁴⁸ beobachten. Die meisten Gemeinschaftsorte müssen, wie die Jurten für die Großfamilien oder das Zirkuszelt für Bastelaktivitäten, stets erst in Teamarbeit aufgebaut werden, Abwaschmöglichkeiten werden aus Naturmaterialien selbst gezimmert, und auch die individuellen Zelte der Teilnehmer und Gruppenleiter sind aus Stangen und Planen als vorübergehende Wohnungen zu errichten.

Nicht zuletzt lässt sich das Angebot aufgrund des grundsätzlich biblischen Themas als Phänomen religiöser Bildung beschreiben. Die vielschichtige Teilnehmerstruktur des Camps bringt es mit sich, dass vor allem für Kinder aus nicht kirchlich gebundenen Elternhäusern hier eine (Erst-)Begegnung mit Glaubensinhalten und Religion eröffnet wird, die individuelle Verhältnisbestimmungen zu Gott und Welt unbedingt befördert. Allerdings zeigen sich hier auch die spezifischen Grenzen des Phänomens. Als „*Lernbewegung[en]* im Felde“⁹⁴⁹ zeichnet sich das Camp durch ein Bildungsverständnis mit eher informellem Charakter⁹⁵⁰ aus. Bildungsprozesse vollziehen

sind, kommt Saß an vielen Stellen kaum ohne den Ortsbezug aus (vgl. dazu auch ebd., S. 183 ff., 211 ff., 225 f. und 250 f.).

⁹⁴⁶ Im Rahmen der Vorbereitungsprozesse haben insbesondere jugendliche Ehrenamtliche darauf hingewiesen, dass das Antoniter-Kloster als Ort für Jugendcamps für sie mit der Erfahrung des gemeinsamen Feierns verbunden sei. Diese Erfahrung verbanden sich für die Jugendlichen mit unterschiedlichen Konsequenzen: Während einige gerade aufgrund ihrer positiven Erinnerungen eine Durchführung des Kindercamps am selben Ort befürworteten, lehnten andere diese im Verweis auf dieselbe Erfahrung ausdrücklich ab. Raumtheoretisch betrachtet lassen sich diese Debatten als Ausdrucksformen differenter Syntheseprozesse deuten, die ersichtlich machen, wie individuell raumkonstitutive Prozesse sich realisieren.

⁹⁴⁷ Vgl. Martina Löw/Silke Steets, *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*, Opladen [u. a.] 2008, S. 63 f.

⁹⁴⁸ Vgl. Deinet, Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory, S. 61 f.

⁹⁴⁹ Karl Ernst Nipkow, „Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie“, in: Karl Ernst Nipkow/Peter Biehl (Hgg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2005, 153–261, S. 194 (Hervorhebungen im Original).

⁹⁵⁰ Die Diskussion um das Verhältnis von formellen und informellen Bildungs- und Lernprozessen vollzieht sich sowohl auf der Ebene des Bildungs- als auch des Lernbegriffs. Zur Verhältnisbestimmung beider hält Bernd Schröder fest: „Bildung vollzieht sich per definitionem als Lernen, also als Veränderung von Verhaltensdispositionen und Erfahrung. Lernen wiederum betrifft nicht zuerst das große Ganze des Menschsein, Subjekthaftigkeit, Verantwortung, Kommunikation mit Anderen, Weltverbesserung sondern zunächst den Erwerb von Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen. Bildung

sich hier mehrheitlich als non-formale⁹⁵¹ oder informelle Bildung⁹⁵² und zumeist jenseits der Strukturiertheit, die formale Bildungsprozesse für sich in Anspruch nehmen.⁹⁵³ Der Fokus liegt deutlicher auf der praktischen Ermöglichung von Formen oder Ausdruckshandlungen, die als relevante Phänomene des (religiösen) Alltags begangen werden und zumeist schlicht auf die erfahrungsorientierte Eröffnung von Gelegenheiten zur Beobachtung oder zum Probeführen setzen. Das gezielte Erlernen von Fertigkeiten oder Kenntnissen oder das Eröffnen von formalen Bildungsanreizen, die auf ein reflexiv kritisches Selbst- und Weltverhältnis zielen,⁹⁵⁴ sind im Sommercamps eher nicht intendiert. Die meisten Bildungsprozesse im Camp kommen zustande, ohne unbedingt planvoll oder gar didaktisch intendiert herbeigeführt zu sein⁹⁵⁵, und finden jenseits der institutionalisierten Fixierungen von Schule und Kirche statt.

Diese Besonderheit unterstreicht auch das von der Nordkirche initiierte Forschungsprojekt „Evangelische Ferienfreizeiten unter der empirischen Lupe“⁹⁵⁶. Die Autoren der Studie sehen in Sommercamps zunächst allgemeiner eine Organisationsform, die ein „Erleben des ganz anderen Angebotes“⁹⁵⁷ realisiert, das sich durch besondere Gruppen- und Gemeinschaftserfahrungen auszeichnet,⁹⁵⁸ die für die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind⁹⁵⁹, und bemühen sich dann von dieser Einschätzung aus u. a. auch darum, das Bildungspotential dieser Freizeiten konkreter zu beschreiben.⁹⁶⁰ Auf der Grundlage von qualitativen Interviews

schließt den lernenden Erwerb dessen ein und sie achtet dergleichen nicht gering“ (Schröder, Religionspädagogik, S. 229).

⁹⁵¹ Carsten Rohlfs, *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*, 1. Aufl., Wiesbaden 2011, S. 39 ff.

⁹⁵² Ebd., S. 37 ff.; vgl. dazu auch Günther Dohmen, „Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ (2001), S. 18 ff.; vgl. dazu ferner Thomas Rauschenbach, „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht“ (2004), S. 28 ff. Rauschenbach führt non-formale Bildung und informelle Bildung verhältnismäßig dicht zusammen, mit dem Ziel, sie als Gegengewicht zur formalen Bildung ausdrücklich zu stärken.

⁹⁵³ Vgl. Rohlfs, *Bildungseinstellungen*, S. 37 f.

⁹⁵⁴ Schröder, Religionspädagogik, S. 229.

⁹⁵⁵ Vgl. Ulrike Riegel, „Informelles (religiöses) Lernen“, in: Mirjam Zimmermann/Heike Lindner (Hgg.), *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon*. Online, Stuttgart 2015/2017, ohne Seitenzahlen.

⁹⁵⁶ Cora Herrmann/Ina Bösefeldt/Katrin Meuche, Evangelische Ferienfreizeiten unter der empirischen Lupe. Praxis, Politik, Perspektiven, online:

http://jupfa.koppelsberg.eu/fileadmin/project/jupfa/images/Jugendarbeit/Jupfa_KD/PDF_HP/Fachtag_Ferienfreizeiten_HP_Pr%C3%A4sentation.pdf (14.3.2017).

⁹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 19 f.

⁹⁵⁸ Ebd., S. 10 ff.

⁹⁵⁹ Vgl. ebd.; vgl. dazu auch Saß, Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, S. 294 ff.

⁹⁶⁰ Vgl. Herrmann, Bösefeldt, Meuche, Evangelische Ferienfreizeiten unter der empirischen Lupe, S. 4 f.

mit 40 Kindern und Jugendlichen aus Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Hamburg, die die Selbstdarstellungen der Teilnehmer zu Lagerfeuererlebnissen oder zu Erfahrungen zum Wechsel von Tag und Nacht zusammentragen, leiten die Verfasser schließlich mögliche Bildungsgelegenheiten ab, zu deren Vertiefung sie auffordern. Dieser Zugriff der Interviews und die ersten Veröffentlichungen von Analysen zu Interviewpassagen⁹⁶¹ veranschaulichen den informellen Charakter der religiösen Bildungsprozesse deutlich.

Ähnliches zeigt auch die Untersuchung von Marcel Saß, die auf die Erinnerungen ehemaliger Teilnehmer von Freizeiten zugeht. Allerdings nutzt Saß diese Stärken produktiv und argumentiert, dass Freizeiten für Kinder und Jugendliche eine Möglichkeit bieten, „Frömmigkeit und Spiritualität lebensweltbezogen zu erleben“⁹⁶². Weiter führt er aus, dass entsprechende Formate für KonfirmandInnen Gelegenheiten darstellen, sich Formen christlicher Praxis individuell anzueignen⁹⁶³, wobei insbesondere „Abendmahl, Gesang und Gebet [...] fast wie ein liturgischer Dreiklang“⁹⁶⁴ wirkungsmächtig werden können. Indem er das Phänomen in „zeittheoretische, ekklesiologische und liturgische Perspektive[n]“⁹⁶⁵ einstellt, kann er das praktisch-liturgische Potential von Freizeiten bedenken und die dort realisierten Handlungsvollzüge in ihrem informellen Charakter als positive Möglichkeit für liturgisches Lernen fokussieren. Dass er dabei die räumliche Verfasstheit des Phänomens ausspart, darf einigermaßen überraschen, zumal in der Auswertung der Interviews noch festgehalten ist, dass die Befragten „den Ort der Freizeiten“⁹⁶⁶ und „die Atmosphäre am Freizeitort“⁹⁶⁷ eigens thematisieren. Auch in der Hinführung zum Schlussteil hält Saß beobachtend fest, dass die Gesprächspartner „in ihren Erinnerungen die Bedeutung von Zeit und Ort für die Freizeiten“⁹⁶⁸ unterstreichen.

Diese Leerstelle wahrnehmend, aber zugleich mit Saß in der Überzeugung übereinstimmend, dass Freizeiten in ihrer Art informelle Anlässe religiöser Bildung zu

⁹⁶¹ Das Forschungsprojekt ist zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht in so umfassender Weise abgeschlossen, dass die Ergebnisse in einer über online veröffentlichte Tagungsberichte und PowerPoint-Präsentation hinausgehenden Weise vorliegen.

⁹⁶² Saß, Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, S. 290.

⁹⁶³ Vgl. ebd., S. 289.

⁹⁶⁴ Ebd., S. 293.

⁹⁶⁵ Thomas Klie, „Rezension. Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Praktisch-theologische Perspektiven“, *Theologische Literaturzeitung* 131 (2006), Spalte 328–330, Spalte 329.

⁹⁶⁶ Saß, Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, S. 211.

⁹⁶⁷ Ebd., S. 211.

⁹⁶⁸ Ebd., S. 225.

eröffnen einen wertvollen Beitrag zur „Vermittlung religiöser Praxis“⁹⁶⁹ leisten, knüpften die nachfolgenden Auseinandersetzungen an Saß’ Untersuchungen an, bemühen sich aber gleichzeitig darum, in einer Fokussierung auf den Aspekt der Räumlichkeit eine religionspädagogische Andersakzentuierung zu realisieren. In raumhermeneutischen Reflexionen, denen ein knapper Methodenteil vorangestellt ist, konzentrieren sie sich zunächst auf die im Camp realisierten, eher performativen Momente informeller Bildung und nutzen die vielfältigen Lesarten des Raumes, um Verstehensvorschläge für die beobachteten Formen und Vollzüge christlicher Weltdeutung so zu entwickeln, dass religionspädagogisch-didaktische Verallgemeinerungen vorbereitet werden.

2.1.1 Methodik: Art und Ziel der Untersuchung

Die Veranschaulichung des Potentials der hermeneutischen Kategorie Raum für praktische Vollzüge religiöser Bildung ist das Ziel der Untersuchung, so dass sie den Charakter einer exemplarischen, empirisch grundierten Erprobung⁹⁷⁰ hat, für die der zuvor systematisch-deduktiv erarbeitete Theoriehorizont den heuristischen Rahmen bildet. Die Reflexionsbemühungen stellen damit keine Erhebung dar, die sich mit dem Anspruch verbinden könnte, weiterführende Hypothesen zu entwickeln oder handlungsleitende Impulse zu generieren. Vielmehr sind hier Sondierungen zur Reichweite der theoretischen Überlegungen intendiert. Diese Selbstbegrenzung ist auch darin begründet, dass die Erprobungen verhältnismäßig neues Terrain betreten, da die Religionspädagogik bisher eher selten einen explizit hermeneutischen Zugang zum Raum wählt und diesen auch noch kaum im Horizont von Praxis und Theorie religiöser Bildung reflektiert. Entsprechend wird hier ein explorativer Zugang⁹⁷¹ gewählt, der mit

⁹⁶⁹ Ebd., S. 29.

⁹⁷⁰ In jüngerer Zeit nutzen vor allem fachdidaktische Entwürfe das Instrument der Erprobung, um damit entweder die Reichweite theoretischer Entwürfe empirisch zu überprüfen oder die Chancen didaktischer Modelle empirisch auszuloten. Vgl. Hubertus Stelzer, „Tolle, lege!“ – Fachdidaktische Reflexion und praktische Erprobung „sehenden“ Lesens, online: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000017307/Diss-Stelzer-ohneLebenslauf.pdf (2.5.2017), S. 195 ff.; vgl. dazu auch Bernhard Matter, *Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Erprobung und Evaluation eines Konzepts für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht (Essener Beiträge zur Mathematikdidaktik), Wiesbaden 2017, S. 111 ff.

⁹⁷¹ Vgl. Andreas Diekmann, *Empirische Sozialforschung* (Rororo: Taschenbücher), 19. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2008, S. 33 ff. Diekmann unterscheidet explorative, deskriptive, Hypothesen und Theorien prüfende und evaluative Studien voneinander. In explorativen Untersuchungen kommen vorzugsweise qualitative Methoden zum Einsatz. So können beispielsweise qualitative Interviews, eventuell mit Experten, mit unstrukturierten bzw. teilstrukturierten Beobachtungen verbunden werden.

Hilfe methodischer Vielfalt anfängliche Annäherungen an bestehende Zusammenhänge zu ermöglichen sucht und sich zugleich darum bemüht, „den problematischen Zugang zum Räumlichen“⁹⁷² methodisch möglichst transparent zu gestalten.

2.1.1.1 Teilnehmende Beobachtungen: Feldzugang | Durchführung | Ergebnissicherung

Die Annäherung an das Erprobungs- bzw. Beobachtungsfeld⁹⁷³ erfolgte mittels teilnehmender Beobachtungen. In der Rolle einer ehrenamtlichen Gruppenleiterin konnte ein Kontakt zum Feld als „durchschnittliche[r] Feldteilnehmer[s]“⁹⁷⁴ realisiert werden, so dass es in Aufnahme der Grundregeln der Ethnografie⁹⁷⁵ möglich war, „durch ein Mitleben und ohne eine zuvor detailliert festgelegte Untersuchungsstruktur [...] Erkenntnisse über das Feld zu gewinnen.“⁹⁷⁶ Um das Feld dabei so wenig wie möglich zu verändern, ist die Beobachtung lediglich mit der Camp-Leitung abgesprochen worden, wobei zum Schutz aller im Feld Aktiven vereinbart wurde, dass Notizen aus der Beobachtungsphase lediglich als Gedächtnisstütze im Forschungsprozess verwendet werden dürfen.⁹⁷⁷ In Aufnahme der Überlegungen von Peter Atteslander, der für die teilnehmende Beobachtung die Gütekriterien Offenheit, Prozesscharakter, Reflexivität und Explikation⁹⁷⁸ geltend macht, wurden zwei

⁹⁷² Eberhard Rothfuß/Thomas Dörfler, „Prolog – Raumbezogene Qualitative Sozialforschung. Konzeptionelle Überlegungen zwischen Geographie und Soziologie“, in: Eberhard Rothfuß (Hg.), *Raumbezogene qualitative Sozialforschung*, Wiesbaden 2013, 7–31, S. 10.

⁹⁷³ Vgl. Peter Atteslander, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 11. Aufl., Berlin 2006, S. 74 ff.

⁹⁷⁴ Christopher P. Scholtz, „Teilnehmende Beobachtung“, in: Astrid Dinter/Hans-Günter Heimbrock/Kerstin Söderblom (Hgg.), *Einführung in die empirische Theologie: gelebte Religion erforschen*, Göttingen 2007, 214–225, S. 216.

⁹⁷⁵ Vgl. Ronald Hitzler, „Ethnografie“, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hgg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Opladen 2011, 48–51, S. 49 ff.

⁹⁷⁶ Scholtz, Teilnehmende Beobachtung, S. 215; vgl. dazu besonders Anne Honer, *Lebensweltliche Ethnographie: ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*, Wiesbaden 1993, S. 57 ff.

⁹⁷⁷ Vgl. auch Atteslander, Methoden der empirischen Sozialforschung, S. 78 ff. Atteslander problematisiert ausdrücklich die Frage, inwieweit die Beobachtungssituation transparent zu machen ist. Im hier vorliegenden Fall wurde sich dagegen entschieden, da nicht absehbar war, wie dies das Forschungsfeld verändern würde. Das Notieren der Eindrücke gestaltete sich im Feld dennoch überraschend unproblematisch, da alle Gruppenleiter mit einer eigenen Mappe ausgestattet waren, die wichtige Zeiten und Termine enthielt und in der sich alle Ehrenamtlichen regelmäßig auch eigene Notizen machten. Umfassende Niederschriften erfolgten dann stets im Privaten in den Abendstunden.

⁹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 67 ff. Atteslander unterstreicht, dass die teilnehmende Beobachtung stets einerseits dem Erfassen und Deuten von sozialem Handeln dient und andererseits selbst soziales Handeln darstellt, und begründet mit diesem „Doppelcharakter“ die Notwendigkeit der genannten Prinzipien, die er noch um Kommunikation und Problemorientierung ergänzt.

verhältnismäßig weite Beobachtungsperspektiven festgelegt, die im Feld Orientierung boten und halfen, die eigenen Vorannahmen zu explizieren⁹⁷⁹. So wurde zum einen darauf geachtet, wo und wann Räumliches thematisch wurde, also wo verbal oder handelnd durch im Feld aktive Personen räumliche Bezüge geäußert wurden. Zum anderen wurde den eigenen Assoziationen zum Räumlichen nachgegangen und die Frage fokussiert, wo sich Resonanzen zu den erarbeiteten Dimensionen der hermeneutischen Kategorie Raum zeigen. Diese Frageperspektiven nahmen den vorher systematisch-deduktiv erhobene Theorierahmen auf, so dass er in der Beobachtung bereits teilweise als heuristischer Rahmen präsent war, was sich bei so komplexer theoretischer Vorarbeit kaum vermeiden lassen würde, so dass sich für einen bewussten, kontinuierlich mitreflektierten Umgang mit den theoretischen Vorannahmen entschieden wurde.⁹⁸⁰

In einem Feldtagebuch⁹⁸¹ wurden jeden Abend zentrale Eindrücke notiert, wobei es vor allem dazu diente, wenigstens näherungsweise den vorliegenden Zirkel von „Normativität und Deskriptivität“⁹⁸² zu kontrollieren und eigene Assoziationen oder Analyseversuche von Verbalisierungen der im Feld handelnd aktiven Personen zu trennen. Die abendliche Niederschrift diente außerdem dazu, sich mögliche Themenfelder für die geplanten Experteninterviews zu vergegenwärtigen und sich Notizen zu möglichen Gesprächspartner zu machen. So wurde im Rahmen der Beobachtung deutlich, dass fünf Themenfelder interessante Resonanzen boten. Die Jurten als Ort der Klein- und Großfamilien ebenso wie die Tagesabschlüsse, die jeweils individuell von den Gruppenleitern an abweichenden Orten realisiert wurden, aber auch

⁹⁷⁹ Vgl. Aglaja Przyborski/Monika Wohlrab-Sahr, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (Lehr- und Handbücher der Soziologie)*, 3. Aufl., München 2010, S. 58 f. Wohlrab-Sahr und Przyborski reflektieren, dass jede Beobachtung in gewisser Weise von eigenen Vorannahmen und individuellen Voraussetzungen abhängig ist.

⁹⁸⁰ Die Vermittlung beider Frageperspektiven ermöglichte es, das im Feld Beobachtete, bzw. die Äußerungen der im Feld Handelnden mit analytischen Reflexionen zu vermitteln, und kann damit als Vorbereitung für die spätere hermeneutisch rekonstruktive Analyse der Interviews gesehen werden.

⁹⁸¹ Vgl. Scholtz, Teilnehmende Beobachtung, S. 216 ff. Die Notizen im Feldtagebuch konnten außerdem durch Fotos ergänzt werden, die im Rahmen der Veranstaltung von zwei Gruppenleitern für die Öffentlichkeitsarbeit des Camps angefertigt wurden. Diese Fotos stellen, auch wenn sie hier nicht direkt verwendet werden, einen wertvollen Fundus da, da sie unabhängig von der Forschungsperspektive entstanden sind und ausdrücklich die Sicht zweier ehrenamtlicher Gruppenleiter abbilden.

⁹⁸² Dressler, Klie, Kumlehn, Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, S. 10; vgl. dazu auch Michael Meyer-Blanck, „Theologische Hermeneutik populärer Kultur – rezeptionsanalytisch“, in: Joachim Kunstmann/Ingo Reuter (Hgg.), *Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur*, Paderborn 2009, 63–75, S. 65 f.

die gemeinsamen Mahlzeiten, das tägliche Plenum, in dem stets eine biblische Szene gespielt wurde, oder das gesamte Ensemble des Platzes lösten immer wieder raumbezogene Äußerungen aus, so dass orientiert an ebendiesen thematischen Feldern die Fragen des Leitfadeninterviews konzipiert wurden.

2.1.1.2 Experteninterviews: Leitfadengenerierung und Pretest | Durchführung | Auswertung

In der zweiten Phase der Erprobung wurden qualitative Experteninterviews durchgeführt. Die Gesprächspartner waren ehrenamtliche Gruppenleiter zwischen 20 und 50 Jahren, die alle über theologische Vorbildung verfügten und über umfassende Erfahrungen als Betreuer von kirchlichen Kinder- und Jugendfreizeiten, so dass sie als Experteninterviews⁹⁸³ aufgefasst werden können. Die Interviews wurden in Aufnahme der Überlegungen von Michael Meuser und Ulrike Nagel zu dieser Interviewform als „offene[n] Leitfadeninterview[s]“⁹⁸⁴ gestaltet, wobei der generierte Leitfaden „flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt“⁹⁸⁵ wurde. Die Themenfelder für den Leitfaden und auch die möglichen Gesprächspartner wurden im Rahmen der Beobachtung sondiert und in der Vorbereitung auf die Interviews mögliche Fragestellung konkretisiert.

Insgesamt wurden sechs Interviews geführt, von denen zwei für die detaillierte Analyse aufgearbeitet wurden. Alle Interviews fanden im August 2016 zwei bis drei Wochen nach dem Ende des Camps statt. Die Kontaktaufnahme erfolgte jeweils per E-Mail oder mit Hilfe von sozialen Netzwerken, und es wurde stets darauf geachtet, dass alle Gesprächspartner die gleichen, möglichst offenen Informationen erhielten. So wurde das Vorhaben in den Mailtexten als Gespräch zur erlebten Freizeit dargestellt und lediglich auf Rückfragen hin als Forschungsvorhaben präzisiert, das sich vor allem in religionspädagogischer Perspektive für religiöse Bildungsprozesse interessiert. Um für

⁹⁸³ Vgl. Jochen Gläser/Grit Laudel, *Expertенinterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, 4. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 11 ff.

⁹⁸⁴ Michael Meuser/Ulrike Nagel, „Expertneninterview und der Wandel der Wissensproduktion“, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hgg.), *Expertneninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, Wiesbaden 2009, 35–60, S. 51.

⁹⁸⁵ Michael Meuser/Ulrike Nagel, „Expertneninterview“, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hgg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Opladen 2011, 57–58, S. 58; vgl. dazu auch Roland Girtler, *Methoden der Feldforschung* (UTB 2257), 4. Aufl., Wien 2009, S. 157 ff. Girtler reflektiert kritisch, dass ein Leitfaden einerseits Orientierung stiftet, andererseits jedoch das Prinzip der Offenheit kaum oder nicht berücksichtigt.

die Interviews möglichst konstruktive Settings zu ermöglichen, wurden die Orte nach den Bedürfnissen der Gruppenleiter ausgewählt⁹⁸⁶ und variierten zwischen Parks, Café oder privaten Wohnzimmern. Da alle Gesprächspartner als Ehrenamtliche an der Realisierung des Sommercamps beteiligt waren und die Erlebnisse zum Zeitpunkt der Gespräche noch frisch, gab es durchweg positive Reaktionen auf die Anfrage, und die Interviews verliefen sehr offen.

Das erste Interview wurde als Pretest⁹⁸⁷ durchgeführt und machte erstens ersichtlich, dass es hilfreich wäre, in der Einstiegsfrage die Gesprächspartner ausdrücklich zu bitten, ihre Erinnerungen an das Camp zu teilen, bzw. das Gespräch zunächst verhältnismäßig allgemein auf das Camp auszurichten, so dass auf die Erinnerungen der Teilnehmer zugegangen werden kann. Zweitens ließ es transparent werden, dass eine weiche, nicht direktive Interviewführung, die durch zustimmende Reaktionen das Gespräch ermuntert, zentral für den Erfolg des Vorhabens ist.⁹⁸⁸ Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass Fragestellungen, die bereits durch raumtheoretische Grundannahmen bestimmt sind, ungeeignet sind, da sie zu viel Vorwissen voraussetzen. Während die ersten beiden Einsichten unmittelbar in die revidierte Version des Leitfadens aufgenommen wurden, wurde als optionale Schlussfrage eine verhältnismäßig abstrakte raumtheoretische Akzentsetzung gewählt. Die übermäßige Komplexität der Frage begründete sich in der Hoffnung, dass bereits die Antwortversuche der Experten aufschlussreich sein könnten. Die Schlussfrage war zugleich so ausdrücklich vom Theoriehorizont der Arbeit bestimmt, dass sich von dort ausgehend beinahe selbstverständlich Möglichkeiten für ein „debriefing“⁹⁸⁹ ergaben, in dem sich zum eigentlichen Ziel des Vorhabens und der Verwendung der Daten verständigt werden konnte und das auch die Klärung aller organisatorischen und rechtlichen Formalia erlaubte.

⁹⁸⁶ Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 469 f.

⁹⁸⁷ Vgl. Eva Magnusson, *Doing interview-based qualitative research. A learner's guide*, Cambridge 2015, S. 70 ff.

⁹⁸⁸ Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 440 f. Das Transkript der Pretests kann bei der Autorin angefordert werden.

⁹⁸⁹ Sara Kindon/Rachel Pain/Mike Kesby, „Participatory Action Research: origins, approaches and methods“, in: Sara Louise Kindon/Rachel Pain/Mike Kesby (Hgg.), *Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place*, London/New York 2007, 9–18, S. 15 ff. Debriefing gilt primär in der amerikanischen Forschung zu Partizipation und Beteiligung als Methode, um im Rahmen von Peer Group Research Gespräche zum Umgang mit Interviewdaten und Ergebnissen zu realisieren.

Im Ergebnis der Justierungen entstand folgender Leitfaden, wobei abhängig von der Gesprächssituation nicht immer alle Fragen thematisiert wurden:

- Camp allgemein: Wie hast du das Camp erlebt? Was war aus deiner Sicht das Besondere an RP? Welche Höhen und Tiefen/besonderen Momente hattest du? Warum hast du ehrenamtlich mitgearbeitet?
- Familie und Jurte: Welche Bedeutung hatte die Jurte für euch? Wie hast du die Zeit in der Groß- oder Kleinfamilie erlebt?
- Tagesabschlüsse: Wie und wo habt ihr die Tagesabschlüsse gemacht?
- Andacht und Plenum: Wie hast du die Andacht wahrgenommen? Welche Bedeutung hatte das Plenum für dich?
- Mahlzeiten: Wie hast du die Mahlzeiten erlebt? Essen in der Jurte? Abschlussfest? Essen im Warmhaus?
- Platz: Kannst du mal mit mir gedanklich über den Platz laufen und an den Stellen/Aktionen/Momenten stehen bleiben, die für dich Bedeutung hatten?
- Schlussfrage (optional): Wenn ich behaupten würde, das Camp ist ein Raum, der auf Räume im Alltag verweist und an dem immer wieder neue Räume entstehen, könntest du diese Aussage inhaltlich füllen.

Die Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet und später von der Autorin selbst transkribiert. In der wörtlichen Transkription wurden die Transkriptionsregeln zugunsten eines besseren Schriftflusses auf ein Minimum begrenzt. Während Punkt und Kommasetzung die Pausenstruktur im Gespräch abbilden, ist die Kommunikationsgestalt der Dialoge in analytische Kommentare überführt worden. Zum Schutz der involvierten Personen wurden alle Namen, Orte oder sonstige Verweise, die eine Identifizierung erlauben, mit Pseudonymen anonymisiert. Während Personen mit fiktiven Vornamen bezeichnet wurden, wird auf das Sommercamp, das Gegenstand der Erprobungen war, mit der Bezeichnung „Kirch-Camp“ verwiesen. Auf die Verwendung von Abkürzungen oder Nummerierungen wurde zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet.⁹⁹⁰

⁹⁹⁰ Diese pointierte Nennung zentraler Aspekte der Transkription darf keinesfalls darüber hinweg täuschen, dass sich gesprochene Sprache von schriftlicher deutlich unterscheidet. Lautstärke, Intonation, Geschwindigkeit und andere nonverbale Elemente können durchaus bedeutungstragende Elemente darstellen. Gleichermaßen gilt für dialektische Färbungen der Sprache und andere individuelle Eigenheiten. Dieser hohe Komplexitätsgrad macht es erforderlich, jeweils in Abhängigkeit vom Forschungsvorhaben zu bedenken, welche Informationen erforderlich sind beziehungsweise als sekundär eingestuft werden können. Die hier vorgenommenen Erprobungen sind vor allem an den Sinnstiftungsprozessen der Gesprächspartner interessiert, so dass das Auflösungsniveau verhältnismäßig niedrig gewählt wurde und lediglich Gefühle und Pausen transkribiert wurden (vgl.

Die Auswertung der Interviews erfolgte als hermeneutisch-rekonstruktive Analyse und war von den zuvor erarbeiteten theoretischen Perspektiven geleitetet. Folglich wurden zunächst lediglich im Anschluss an die Leitfragen Sequenzierungen vorgenommen, da für die weitere Analyse eher eine klassifikatorische, sinnrekonstruierende Vorgehensweise gewählt wurde. In Aufnahme der Überlegungen von Philipp Mayring zur qualitativen Inhaltsanalyse⁹⁹¹ sind zunächst knappe Zusammenfassungen zu den Sequenzen angefertigt worden, bevor die in systematisch-deduktiver Weise erarbeiteten Kategorien an die Sequenzen angelegt wurden und schließlich, ausgehend von den Sinnstiftungspotentialen der differenten Raumdeutungen, jeweils nach Resonanzen im Kontext religiöser Bildungsprozesse gefragt wurde. Dabei standen ausdrücklich semantische Aspekte der Interviews im Fokus⁹⁹², denn geleitet von den zuvor erarbeiteten Sinnstiftungspotentialen verschiedener Raumdeutungen wurde auf verbalisierte Bezüge zu Raum und Räumlichkeit geachtet, die dann mit den Kategorien aus der Theorie analytisch zusammengeführt wurden, um das Gesagte neu akzentuiert zu erschließen und die Potentiale der hermeneutischen Kategorie Raum anschaulich werden zu lassen. Die vergleichende Begegnung von thematisch ähnlich ausgerichteten Passagen aus den beiden Interviews erlaubte dabei eine Vertiefung der Analysen und ließ schließlich Erschließungsschwerpunkte entstehen, die die Grundlagen der Dokumentation der Auswertungsergebnisse bildeten.

2.1.2 Eine raumhermeneutische Analyse von Ausdrucksformen und Vollzügen christlicher Religion

Selbstdarstellungen der Gruppenleiter Clara und Sebastian

Clara und Sebastian sind beide Anfang zwanzig und jeweils in verschiedenen Kirchengemeinden Mecklenburgs engagiert. Sie haben bereits Vorerfahrung als Gruppenleiter, und in ihren Interviews hat sich gezeigt, dass sie sich, wenn auch in unterschiedlicher Weise, als aktive und auch pädagogisch verantwortliche (Mit-)Gestalter der Zeit im Camp erleben. Sie richten ihre Bemühungen an den Bedürfnissen

Przyborski, Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung, S. 162 ff.). Die entstandene verhältnismäßig schlichte Codeliste befindet sich im Anhang.

⁹⁹¹ Vgl. Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl., Weinheim 2015, S. 50 ff.

der Kinder aus⁹⁹³, haben sich aber zugleich auch ausdrücklich Ziele für die Freizeit gesetzt⁹⁹⁴ und schlagen im Interview immer wieder reflektierende Töne an, die abwägen, ob das eine oder andere Verhalten angemessen war.⁹⁹⁵ Obwohl der Leitfaden in beiden Interviews in abweichender Reihenfolge zum Einsatz kam, haben beide Gespräche vergleichbar auf Formen und Vollzüge fokussiert, von denen einige nun in hermeneutischen Analysen genauer betrachtet und aufgearbeitet werden.

2.1.2.1 Tagesabschluss. In der Kirche. Oder im Gebet. Aber vor Gott.

Der gemeinsam gestaltete Tagesabschluss stellt ein durchaus nicht unübliches, bedeutsames Gestaltungselement des Sommercamps dar. Die Gesprächszeit kurz vor dem Schlafengehen bearbeitet das für einige der Teilnehmer mitunter auch als Grenzerfahrung erlebte (erste) Zubettgehen in der neuen Umgebung und reagiert darauf, dass die vielen neuen Eindrücke und auch die Dunkelheit der Nacht ein Setting entstehen lassen, das im Verweis auf Ulrich Barth als Moment beschrieben werden kann, „wo das Leben nach Deutung ‚schreit‘, [...] wo das Leben Fragen in einer existentiellen Tragweite“⁹⁹⁶ aufbrechen lässt. Eine sensible Phase, in der die Gruppenleiter praktisch aufgefordert sind, Nähe, Sicherheit und Geborgenheit zu schaffen, während sie theoretisch als ein Moment des Einbruchs oder der Gefährdung beschrieben werden kann, in dem sich, mit Jörg Lauster gesprochen, religiöse Deutungen als tragfähige Lebensdeutungen erweisen können.⁹⁹⁷ Ebendieser Zusammenhang macht die Gestaltung des Tagesabschlusses zu einem interessanten Analysegegenstand.

Die im Camp Verantwortlichen wissen um die Bedeutsamkeit dieser Phase. So weist nicht nur die von den Organisatoren angefertigte Handreichung, die alle Gruppenleiter vor dem Camp erhalten, auf die Wichtigkeit eines gemeinsamen Tagesabschlusses hin, sondern auch beide Gruppenleiter erachten diese Phase als so wertvoll, dass sie in den Interviews an ganz unterschiedlichen Stellen, aber jeweils ohne

⁹⁹² Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 607 ff.

⁹⁹³ Vgl. Interview Sebastian Zeile 17 ff.; Zeile 213 ff.; Zeile 358 ff.

⁹⁹⁴ Vgl. Interview Clara Zeile 228 ff.; vgl. Interview Sebastian Zeile 235 ff.

⁹⁹⁵ Vgl. Interview Clara Zeile 247 ff.; Zeile 275 ff.

⁹⁹⁶ Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 177. Lauster nimmt hier eine Formulierung von Ulrich Barth auf. Vgl. dazu Ulrich Barth, *Religion in der Moderne*, Tübingen 2003, S. 29 ff.

⁹⁹⁷ Vgl. Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 177 f.

explizit danach gefragt zu werden, auf die von ihnen gewählten Gestaltungsformen zu sprechen kommen. Während Sebastian gleich zu Beginn erzählt, dass er am ersten oder zweiten Tag einen Tagesabschluss in der am Rande des Camp-Geländes gelegenen Kirche gemacht hat, weil die Kinder ihn schon kurz nach der Anreise gefragt haben, ob sie auch allein in die Kirche dürften, kommt Clara im Rahmen von Schilderungen zu einer verfrühten Abreise von zwei Teilnehmern auf die, in ihrer Kleinfamilie realisierte Form des Tagesabschlusses zu sprechen. Auf Nachfrage präzisieren beide Gesprächspartner ihre Ausführungen, so dass folgende Gesprächssequenzen entstehen.

Sebastian zum Tagesabschluss

- 27 S. Und trotzdem denke ich, dass es nicht langweilig für die Kinder war. Das sie oft
28 genug zu tun hatten. Ob es nun Spiele waren oder andere Aktionen. An den ersten
29 Tagen sind sie sogar selbstständig in die Kirche gegangen.
- 30 I. Ok? Alleine?
- 31 S. Ja, nein, also die wollten sich das angucken und fanden das glaube ich auch ganz
32 spannend. Also ich hab dann nur gesagt, ok, verhaltet euch dort vernünftig, da sind
33 auch andere Menschen, vielleicht. Ähm und dann sind sie da auch rein. Ja und am
34 ersten oder zweiten Abend sind wir dann noch einmal reingegangen und haben uns
35 die Kirche noch mal angeguckt und ähm dort n kleinen Tagesschluss gemacht, weil
36 die ja vorher selbst da waren und ich denn dachte, dass sie den Ort anscheinend
37 irgendwie spannend fanden.
- 38 I. Ok, was habt ihr gemacht, bei dem Tagesabschluss in der Kirche?
- 39 S. Ähm, also es war relativ dunkel schon und deswegen einfach in der Mitte dann ne
40 Kerze angezündet, die haben sich vorne, also die Reihen sind ja speziell, das ist ja
41 dieses wir gucken uns an Prinzip, also man kann von beiden Seiten sitzen so
42 zusagen. Ähm und die haben sich da hingesetzt und dann, damit die Ruhe einfach
43 aufkommt, hab ich gesagt, mal gucken wie ruhig wir den Raum überhaupt betreten
44 können. Als wir da vorne saßen habe ich so n Klangstab gehabt und hab gesagt,
45 hört mal, wer das überhaupt hören kann. Und wer das nicht mehr hören kann, kann
46 ja mal die Hand heben. Die anderen versuchen so lange wie möglich den Klang zu
47 hören. Dann saß ich halt da und sie waren ganz ruhig und dann haben wir darüber
48 gesprochen, was für Wünsche, bzw. Erwartungen sie an Kirsch-Camp haben. Das
49 war eigentlich vorher schon geplant mit denen darüber zu reden, aber das hat nicht
50 geklappt und in dem Moment war es dann einfach passend irgendwie. Da hat jeder
51 so einen Wunsch für seine Woche geäußert und ähm, ja.
- 52 I. Oh voll schön.
- 53 S. Ja, und dann kamen leider die Bläser rein gestürmt in die Kirche. – lacht bitter –
54 Hier Tara hat dann schön geträllert. Kam von hinten trällernd rein. Das war auch n

27 schöner Abschluss, die Ruhe war dann weg, aber es war ich hab ihnen ne gute
 28 Nacht gewünscht und sie sind zusammen Zähneputzen gegangen. Es war ein
 29 bisschen. Man hätte vielleicht auch noch länger da sitzen können.

Sebastian wählt die angrenzende Kirche als Ort für den Tagesabschluss⁹⁹⁸ und berichtet davon, dass die Wahl des Ortes Kirche und seine Entscheidung, bewusst zur Ruhe aufzufordern, das Gespräch grundlegend mit konstituieren. So beschreibt er, dass bereits beim Betreten der Kirche mit dem Impuls „mal gucken, wie ruhig wir den Raum überhaupt betreten können“⁹⁹⁹ das Gesamtsetting auf Stille hin ausgerichtet wurde und dass er dies noch einmal durch die Verwendung eines Klangstabes vertieft habe, nachdem sich die Teilnehmer im Altarraum im Chorgestühl platzierten. Das Zusammenkommen im Altarraum der Kirche geschieht also als konzentriertes Beisammensein, „sie waren ganz ruhig“¹⁰⁰⁰, und erlaubt der Gruppe ein Gespräch über Wünsche und Erwartungen für das Camp. Wie wertvoll das Setting für den Gruppenleiter ist, lässt sich erahnen, wenn seine Erklärung „das war eigentlich vorher schon geplant mit denen darüber zu reden, aber das hat nicht geklappt und in dem Moment war es dann einfach passend irgendwie“¹⁰⁰¹, berücksichtigt wird. Das „irgendwie“ macht dabei transparent, dass Sebastian diese Phase zwar als erfolgreich erlebt hat, einen solchen Verlauf aber nicht unbedingt erwartete oder gar plante. In seiner Entscheidung für den Ort Kirche ließ er sich vielmehr von dem Verhalten der Teilnehmer inspirieren, wie die von ihm angeführte Begründung mit den Worten „weil die ja vorher selbst da waren und ich denn dachte, dass sie den Ort anscheinend irgendwie spannend fanden“¹⁰⁰² belegt.

Eine erste Lektüre dieser Textpassage kann den Eindruck erwecken, dass Sebastian zwar einen gelungenen Tagesabschluss realisiert, der positiv für das Kommende motiviert und damit sicher gegen Heimweh wirkt, aber in seiner Gestaltung darauf verzichtet, explizit religiöse Deutungsoptionen anzubieten oder gar einen religiösen Bildungsprozess zu ermöglichen. Es wird weder religiöse Rede praktiziert, also ein Gebet gesprochen, ein Lied gesungen oder eine Textpassage der Bibel vorgelesen, noch eine reflektierte Rede über Religion angebahnt. Sebastian verfährt

⁹⁹⁸ Notiz Feldtagebuch: Sebastians Kleingruppe war während des Camps die einzige, die die Kirche für diese Phase genutzt hat. Vgl. dazu auch Interview Clara Zeile 601 ff.

⁹⁹⁹ Interview Sebastian Zeile 43.

¹⁰⁰⁰ Interview Sebastian Zeile 47; Sebastians Kleingruppe war sehr lebhaft und ruhige Momente eine Ausnahme. Vgl. dazu Interview Sebastian Zeile 76.

¹⁰⁰¹ Interview Sebastian Zeile 49–50.

anders. Er arbeitet mit dem Wechselverhältnis von Klang und Ruhe und macht die Wünsche und Erwartungen der Kinder für das Camp zum Thema. Dazu wählt er den Ort Kirchengebäude, setzt aber sonst eher auf schlichte, niedrigschwellige Formen.

Viertiefend zu dieser ersten Rezeption lassen sich allerdings im Rückgriff auf einen hermeneutischen Umgang mit der Kategorie Raum, der auch die vorausgehenden Überlegungen zur genuin räumlichen Verfasstheit religiöser Bildung aufnimmt, erstens in Sebastians Entscheidung für den Ort Kirche und zweitens in den von ihm gewählten, schlichten Formen überraschend deutlich Spuren eines religiösen Deutungsangebotes entdecken.

Zunächst kann der von Sebastian gewählte Ort Kirchengebäude im Verweis auf die Sinnstiftungspotentiale der semiotisch-symbolischen Raumdeutungen als Zeichen aufgefasst werden, dem im Kommunikationsprozesses die Bedeutung zuerkannt wurde, Zeichen der christlichen Religion zu sein¹⁰⁰³, was weitere theologische Dekodierungen erlaubt.¹⁰⁰⁴ So ist dieses Gebäude im kirchenrechtlichen Code als Ort „der gottesdienstlichen Feier“¹⁰⁰⁵ konnotiert und über den liturgischen Code ausdrücklich als auf Gott verweisender Ritual-¹⁰⁰⁶, Feier- und Vergegenwärtigungsort¹⁰⁰⁷ lesbar, der letztlich als „eine der traditionellen Raumordnungen des Christlichen“¹⁰⁰⁸ aufgefasst werden kann. Diese hier in semiotischer Perspektive aufgeschlossene symbolische Aufladung des Kirchengebäudes muss sicher in Kommunikationsprozessen immer wieder erneuert bzw. zuerkannt werden und teilt sich nicht von selbst mit, gilt aber doch insoweit als allgemein verbindlich, als die Teilnehmer sich vor dem ersten Betreten der Kirche eine Erlaubnis vom Gruppenleiter geholt haben.¹⁰⁰⁹ Außerdem ist dieses Wissen um die Bedeutung des Ortes Kirche nicht nur in der „semiotische[n] Enzyklopädie“¹⁰¹⁰ des Gruppenleiters so präsent, dass er das Treffen ausdrücklich auf Ruhe und Kontemplation hin ausrichtet, in gewisser Weise auf ein Still-Sein vor Gott, sondern auch die Teilnehmer scheinen dieses Wissen mindestens so weit zu teilen, dass sie ihn gewähren lassen und die Ruhe halten. Eine semiotisch-symbolische Perspektive auf den Ort Kirche macht entsprechend sichtbar, dass das Wissen um die liturgische und die

¹⁰⁰² Interview Sebastian Zeile 35–37.

¹⁰⁰³ Vgl. Volp, Space as Text: The Problem of Hermeneutics in Church Architecture, S. 171 f.

¹⁰⁰⁴ Vgl. Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen, S. 18 f.

¹⁰⁰⁵ Schäfer-Streckenbach, Kultukirchen, S. 56.

¹⁰⁰⁶ Vgl. Volp, Das offene Labyrinth, S. 25 ff.

¹⁰⁰⁷ Vgl. Klie, Gottesdienst im Raum, S. 261 f.

¹⁰⁰⁸ Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 192.

¹⁰⁰⁹ Vgl. Interview Sebastian Zeile 31 ff.

kirchenrechtliche Funktion des Kirchengebäudes es als auf Gott verweisenden Ort in die Kommunikationssituationsprozesse der Gruppe einträgt, die damit deutlich weniger als ein neutrales Gespräch über Wünsche und Erwartungen der Teilnehmer erkennbar werden, sondern vielmehr als ein in gewisser Weise religiös konnotierter Vollzug.

Im Rückgriff auf das Sinnstiftungspotential einer sozial-relationalen Auffassung vom Raum lässt sich dieser Zusammenhang noch einmal etwas anders akzentuiert beschreiben. So kann argumentiert werden, dass das soziale Gut Kirchengebäude, das wie alle sozialen Güter nach Martina Löw durch einen materialen und einen symbolischen Aspekt ausgezeichnet ist,¹⁰¹¹ die vollzogene Handlung mit beeinflusst, und zwar auf materialer wie symbolischer Ebene, aber stets abhängig von den Syntheseleistungen der involvierten Personen, da „nicht alle Menschen [...] vom selben Ort aus in gleicher Weise“¹⁰¹² synthetisieren. So ist es denkbar, dass Sebastian, der kirchlich sozialisiert ist und regelmäßig in den Gottesdienst geht, das Kirchengebäude als Ort des Glaubens synthetisiert und damit den Vollzug als sozial-relational auf Gott verwiesenen Verhältnisraum erlebt, während einige der Teilnehmer, die keine Vorerfahrungen mit religiösen Weltdeutungen haben oder vielleicht sogar noch nie zuvor in einer Kirche waren, den gleichen Vollzug deutlich schlichter als zugewandtes Gespräch an einem spannenden Ort¹⁰¹³ erleben. Es bestehen unterschiedliche Räume am selben Ort, deren explizit gestaltete Begegnung oder sogar Vermittlung als Aufgabe religiöser Bildungsvollzüge begriffen werden kann.

Sebastian thematisiert die differenten Syntheseprozesse allerdings nicht, sondern entscheidet sich dazu, den Vollzug auf gemeinsame Stille im Kirchengebäude hin auszurichten, was anders akzentuierte Suchbewegungen zu Spuren religiöser Deutungen ermöglicht. So kann zweitens sein Bemühen um die Realisierung eines Moments der Ruhe mit Hilfe der hermeneutischen Kategorie Raum erschlossen und darauf befragt werden, ob sich auch hier religionsaffine oder religiöse Deutungen entdecken lassen. Der Gruppenleiter intendiert ausdrücklich, den Teilnehmern eine Erfahrung mit dem Kirchengebäude als Ort der Kontemplation zu ermöglichen. Die Verwendung des Klangstabs zielt auf eine intensivierte Wahrnehmung der Raumakustik, was darüber erreicht wird, dass die Teilnehmer aufgefordert werden, so lange wie möglich auf den Klang zu hören. Die von Sebastian geleitete Fokussierung auf diese Form der sinnlichen

¹⁰¹⁰ Mersch, Umberto Eco zur Einführung, S. 111.

¹⁰¹¹ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 153 f.

¹⁰¹² Ebd., S. 202.

Wahrnehmung realisiert einen Klangraum des Anfangs,¹⁰¹⁴ sichert „ein gewisses Maß an Passivität im Sinne von Aufnahmefähigkeit und Aufgeschlossenheit“¹⁰¹⁵ und spielt darin so mit dem Phänomen der Atmosphäre, dass sich eine Annäherung an diese Vollzüge im Rückgriff auf das Sinnstiftungspotential phänomenologischer Lesarten des Raumes nahelegt.

Eine hermeneutische Bezugnahme auf die Dimension der Atmosphäre, wie sie mit Gernot Böhme als „weder rein objektiv noch rein subjektiv“¹⁰¹⁶ aufgefasst werden kann, macht Sebastians Einsatz von Klang als Strategie zur Herstellung einer Atmosphäre sichtbar, die jedem einzelnen Teilnehmer überhaupt erst die Möglichkeit bietet, sich für Wahrnehmungen zu öffnen und sich „je nach innerer Verfassung und Aufnahmefähigkeit“¹⁰¹⁷ auf das Erfahrene einzulassen. Gleichzeitig ermöglicht die von Sebastian konstituierte Ruhe „ gegenseitige Achtung, Rücksichtnahme und Freiheit“¹⁰¹⁸ und bildet den Rahmen, in den hinein er die Themen Wünsche und Erwartungen setzt. Er konstituiert eine Atmosphäre, wie sie für den Verhältnisraum religiöser Bildung grundlegend ist, indem er auf die ästhetische Erfahrung mit „Ton und Raum“¹⁰¹⁹ setzt, und lässt damit einen sozial-relationalen Raum entstehen, in dem alle Anwesenden darauf vertrauen können, dass ihren Äußerungen Wertschätzung entgegengebracht wird. Gerade weil er dieses Programm an einem Ort realisiert, der über Kommunikationsprozesse als auf Gott verweisend kodiert ist, kann das Absolute als implizit in den entstehenden Verhältnisraum eingetragen aufgefasst werden, was die Stille als Atmosphäre „im Gegenüber und in Beziehung zu Gott“¹⁰²⁰ sichtbar macht, in die alle Anwesenden auch leiblich eingestellt sind.

Wie fragil, aber für den Erfolg des Vollzugs nicht substituierbar diese erzeugte Atmosphäre ist, lässt sich an der Reaktion des Gruppenleiters auf die positive

¹⁰¹³ Vgl. Interview Sebastian Zeile 37 f.

¹⁰¹⁴ Vgl. Bärbel Husmann/Thomas Klie, *Gestalteter Glaube*. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer Thema), Göttingen 2005, S. 34 f. Klie und Husmann fokussieren eigentlich auf den liturgischen Gruß, den sie als Eröffnung des Gottesdienstes mit der Kraft zur Neuerung entfalten. In diesem Zusammenhang heißt es dort: „Jeder Anfang hat aber auch seinen Raum. Ein Neues für und mit anderen zu beginnen, bedeutet auch, anderen in einen bislang unbekannten Erfahrungsraum Eintritt zu gewähren“ (Hervorhebungen im Original). Ersichtlich wird also, dass der von Sebastian erzeugte Klangraum Strukturparallelen zu den Übergangsgestaltungsprozessen aufweist, die im liturgischen Gruß intendiert sind.

¹⁰¹⁵ Failing, Die eingeräumte Welt und die Transzendzenzen Gottes, S. 101.

¹⁰¹⁶ Böhme, Architektur und Atmosphäre, S. 25.

¹⁰¹⁷ Kumlein, Symbolisierendes Handeln, S. 324.

¹⁰¹⁸ Ebd., S. 323.

¹⁰¹⁹ Biehl, Symbole geben zu lernen, S. 12.

¹⁰²⁰ Härtle, Dogmatik, S. 435.

Verstärkung im Interview beobachten. Mit einem bitteren Unterton hält er fest „und dann kamen leider die Bläser rein gestürmt in die Kirche“¹⁰²¹ und bemerkt wenig später „die Ruhe war dann weg“¹⁰²². Sebastian beendet infolge dieser Unterbrechung die Runde. Er bemüht sich nicht darum, die Hineinkommenden zurückzuweisen und die Struktur wieder aufzunehmen. Mit dem Verlust der Ruhe ist die Situation vorüber, die Atmosphäre zerrissen und die Chance zu einem gemeinsamen Sein vor Gott verstrichen.

Auch wenn Sebastian hier wahrscheinlich eher intuitiv bzw. auf der Grundlage eigener Erfahrungen handelt, lässt sich mit Hilfe der hermeneutischen Kategorie Raum breiter der Gesamtheit der Möglichkeiten nachgehen, die über das Kirchengebäude und seine Kodierung als Zeichen des Glaubens und dem darin mit gesetzten Verweis auf Gott in der Situation angelegt sind. Im Rückgriff auf einen hermeneutischen Umgang mit dem Raum kann der schlichte Vollzug als ein religiöses Deutungsangebot expliziert werden, wenngleich dies die performative Wirkung des Settings eher implizit grundiert.

Clara zum Tagesabschluss

- 292 C. [...] Als die beiden Jungs dann weg waren haben wir am letzten Tag. Ich glaub
 293 da haben wir gar nichts mehr gemacht, da haben wir noch mal zusammen ein
 294 Gebet gesprochen und dann diese Abschlussrakete und das war's.
 295 I. Ok, das habt ihr gemacht, dass ihr n Gebet gesprochen habt und die
 296 Abschlussrakete?
 297 C. Ja, das haben wir auch jeden Abend gemacht und das fand ich auch schön
 298 irgendwie. Am Anfang war ich mir nicht sicher, wie die Kinder das so Hand
 299 haben. Also das kam ja vorher schon mal. Öh, du glaubst an Gott und so. Also
 300 die waren nicht alle unbedingt so bei der Noah Geschichte erst positiv
 301 eingestellt, aber beim Gebet hat man auch gemerkt, da haben sie auch Respekt
 302 vor. Also da waren sie alle still und egal was die davon gehalten haben, da hat
 303 keiner dazwischen geredet, sondern das haben sie so mit wahrgenommen. Und
 304 nachher gehörte das dann auch schon so mit dazu und da haben sie es auch ein
 305 stückweit schon erwartet, dass das wieder kommt. Und, also wir haben das auch
 306 ganz kurz gehalten, aber das haben wir uns so vorgenommen.
 307 I. Was für ein Gebet habt ihr gesprochen?
 308 C. Also wir haben Gedanken für den Tag und noch mal alle Sachen aufgezählt, so
 309 dass auch die Kinder das noch mal mitkriegen können was haben wir heute

¹⁰²¹ Interview Sebastian Zeile 53.

¹⁰²² Interview Sebastian Zeile 55.

- 310 gemacht, was war daran so schön und dann auch so indirekt das in der Gruppe
311 angesprochen, was uns vielleicht gestört hat. Also das so als Bitte formuliert,
312 was in der Gruppe vielleicht noch nicht ganz gut funktioniert hat. Ja, so haben
313 wir das halt mit unseren Gedanken gestaltet.
- 314 I. Wo habt ihr das gemacht? Also bei euch im Camp?
- 315 C. Ja, wir hatten unsere Zelte so im Halbkreis, alle von unserer Kleingruppe und da
316 haben wir uns dann im Halbkreis versammelt. Anfänglich dann immer noch so
317 eine Geschichte gelesen. Oder Werwolf oder so gespielt. Also dann hatten sie
318 auch schon Zähne geputzt und so, dass keiner noch mal wegrennen musste und
319 dann sind alle direkt ins Zelt.

Clara beschreibt eine Gestaltungsform des Tagesabschlusses, die auf das gesprochene Wort in Verbindung mit der Form des Gebetes setzt. Sie erklärt, dass es als Gedanken für den Tag gestaltet war und es die Möglichkeit bot, das Erlebte noch einmal zu thematisieren,¹⁰²³ aber auch „so indirekt“¹⁰²⁴ Störendes in der Gruppe anzusprechen. Clara berichtet in der Wir-Form über diese Phase und macht mit den Worten „wir haben das auch ganz kurz gehalten, aber das haben wir uns so vorgenommen“¹⁰²⁵ deutlich, dass sie sich gemeinsam mit ihrem Ko-Partner bewusst für diese Form der Gestaltung entschieden hat, obwohl sich einige Teilnehmer eher kritisch zum Glauben an Gott äußerten.

Der von den Gruppenleitern gewählten Form des Gebetes kommt in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung zu. Einerseits lässt Claras Aussage „aber beim Gebet hat man auch gemerkt, da haben sie auch Respekt vor“¹⁰²⁶ die Lesart zu, dass diese Form in der Gruppe als religiöse Handlung erkannt wurde, der selbst die nicht kirchlich gebundenen Teilnehmer mit Respekt begegneten, andererseits stellt die Entscheidung der Gruppenleiter für diese christlich-religiös kodierte Form auch eine Antwort auf die kritischen Bemerkungen der Teilnehmer dar. Das Abendgebet wird vom Glauben der Gruppenleiter getragen, so dass sich beide im Vorleben ihrer eigenen Haltung zu Gott ausdrücklich gegen die kritischen Stimmen positionieren. Die regelmäßige Wiederholung lässt das abendliche Gebet schließlich zu einem Ritual werden, das „ein stückweit schon erwartet“¹⁰²⁷ wurde und in dieser Stabilisierung auch nicht wieder neu angefragt wird, sondern vielmehr so sehr in die Routine der Gruppe

¹⁰²³ Vgl. Interview Clara Zeile 310 f.

¹⁰²⁴ Interview Clara Zeile 310.

¹⁰²⁵ Interview Clara Zeile 305–306.

¹⁰²⁶ Interview Clara Zeile 301.

übergeht, dass Clara das Sprechen eines gemeinsamen Gebetes kaum noch als einen eigens zu würdigenden Vollzug bewertet, wie an ihrer Hinleitung zu der Gesprächspassage mit den Worten „da haben wir gar nichts mehr gemacht, da haben wir noch mal zusammen ein Gebet gesprochen und dann diese Abschlussrakete und das war's“¹⁰²⁸ abzulesen ist.

Gerade diese Einschätzung, kann im Rückgriff auf die hermeneutische Kategorie Raum noch einmal über sich hinaus geführt werden. Für den abendlichen Tagesabschluss plazierte sich die Kleinfamilie in der Mitte ihrer Zeltgruppe,¹⁰²⁹ dort, wo „so der zweite Zufluchtsort“¹⁰³⁰ der Gruppe war. Die Zelte der Teilnehmer, die jedem während des Camps als Rückzugsort dienten, schaffen einen „umfriedeten Raum“¹⁰³¹, der jedoch nicht nur durch die Zelte als materiale Güter bestimmt ist, sondern vor allem durch die Handlungen der Gruppenleiter und die damit ermöglichten Synthesen. Der Vollzug des Gebetes trägt, vermittelt über die Form, Gott als Inhalt¹⁰³² in den entstehenden relationalen Raum ein und richtet ihn als Verhältnisraum auf eine Beziehung zu Gott hin aus.¹⁰³³ So verweist die religiöse Sprachform der (Für-)Bitte¹⁰³⁴ auf das Absolute hin und erlaubt es, den Tagesabschluss als einen Gottesraum aufzufassen, der durch raumschaffendes Sprachhandeln entsteht¹⁰³⁵ und die Gruppe als Gemeinschaft (des Glaubens) so zusammenführt, dass in gewisser Weise mit der Idee einer möglichen Präsenz Gottes in ihrer Mitte gespielt wird.¹⁰³⁶ Die Form des Gebetes ermöglicht eine religiös symbolische Aneignung des Platzes zwischen den Zelten, lädt

¹⁰²⁷ Interview Clara Zeile 304.

¹⁰²⁸ Interview Clara Zeile 293–294.

¹⁰²⁹ Vgl. Interview Clara Zeile 472 ff.

¹⁰³⁰ Interview Clara Zeile 479.

¹⁰³¹ Biehl, Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern, S. 209; vgl. dazu auch Heidegger, Bauen Wohnen Denken [1951], S. 149 ff.

¹⁰³² Vgl. Biehl, Symbole geben zu lernen, S. 19 ff.; vgl. dazu auch Grözinger, Praktische Theologie und Ästhetik, S. 124 ff.

¹⁰³³ Vgl. Bizer, „Liturgie“ als religionsdidaktische Kategorie, S. 110 ff. Bizer beschreibt Beten als räumliches Phänomen, das „von der Anrufung Gottes bis zum abschließenden Amen einen [...] spezifischen geistlichen Raum“ eröffnet (S. 110); vgl. dazu auch Uta Pohl-Patalong, *Gottesdienst erleben*. Empirische Einsichten zum evangelischen Gottesdienst, Stuttgart 2011, S. 216 f. Pohl-Patalong hält als Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung zum Gottesdienst u. a. fest, dass Gebet als Raum für die eigenen Anliegen erlebt werden kann, was die räumlich Dimension des Gebetes ebenfalls fokussiert.

¹⁰³⁴ Interview Clara Zeile 311.

¹⁰³⁵ Vgl. Geiger, Gottesräume, S. 344 f.

¹⁰³⁶ Vgl. ebd., S. 188 f.

ihn mit Bedeutung auf und lässt einen Raum entstehen, der als gesprächsbasierte Version des Heiligtums¹⁰³⁷ aufgefasst werden könnte.

Die Worte des Gebetes tragen zur Konstitution eines sozial-relationalen Gottesraumes bei, der durch die (An-)Ordnung der Zelte¹⁰³⁸ begrenzt ist und dazu einlädt, eine Vorstellungswelt zu synthetisieren, die das Absolute potentiell integriert.¹⁰³⁹ Die Teilnehmer sind in diesem Gefüge platziert, so dass sie aufgefordert sind, sich in eigenen Syntheseleistungen zu diesem entstehenden Verhältnisraum zu verhalten und ihn auch in ihren Synthesen mitzugestalten. Die Qualität des entstehenden Raumes hängt ausdrücklich auch von ihren Vorstellungen, Erinnerungen und Wahrnehmungen ab; selbst wenn es der Glaube der Gruppenleiter ist, der den relationalen Gottesraum entstehen lässt, sind sie gedanklich handelnd in der Entfaltung ihrer Vorstellungen und Erinnerungen an der Synthese des Ortes zwischen den Zelten als Ort des gemeinsamen Gebetes beteiligt. Der so entstehende relationale Glaubensraum stellt ein räumliches, auf Gott verwiesenes Beziehungsgefüge dar, das zuvor als eine von zwei miteinander verwobenen Qualitäten des Verhältnisraumes religiöser Bildung entfaltet wurde. Obwohl hier auf eine Ergänzung des Performativen durch Reflexionen¹⁰⁴⁰ verzichtet wird, kann die Eintragung der Sinnstiftungspotentiale sozial-relationaler Raumdeutungen die informellen Dynamiken religiöser Bildung transparent machen und Anschlussstellen für religiöse Konnotationen explizieren helfen. Die performative Dynamik des Gebetes stellt sich als relationale Sprachhandlung dar, die Ausdruck einer Verhältnisbestimmung ist¹⁰⁴¹, die räumlich als Gottesraum begriffen werden kann.

¹⁰³⁷ Bail, „Die verzogene Sehnsucht hinkt an ihrem Ort“, S. 39 ff.; vgl. dazu auch Jonathan Z. Smith, „To take place“, in: Graham Harvey (Hg.), *Ritual and religious belief. A reader*, London 2005, 26–51, S. 27 ff.

¹⁰³⁸ Löw, Raumsoziologie, S. 131.

¹⁰³⁹ Vgl. Geiger, Gott Präsenz einräumen (Dtn 12). Die Raumsoziologie Martina Löws als Schüssel für die Raumtheologie des Buches Deuteronomium, S. 109 ff.

¹⁰⁴⁰ Vgl. Kumlein, Religiöse Kompetenz – Alteritätsskompetenz – Übergangskompetenz, S. 297 f.

¹⁰⁴¹ Vgl. Husmann, Klie, Gestalteter Glaube, S. 63 f.

2.1.2.2 In der Küche. An einem schönen Ort. Gerechtfertigt.

Das Sommercamp entsteht in jedem Jahr an einem anderen Ort neu. Bestimmte Elemente, wie das Sonnensegel der Bühne oder das Begrüßungsbanner und das Zirkuszelt, sichern dabei seinen Wiedererkennungswert, werden aber immer auch durch Strukturen, Räume und Orte ergänzt, die jeder der Aktiven individuell auflädt. In situationsbezogenen Deutungen vollziehen sich persönliche Sinnstiftungsprozesse, die im gemeinsamen Camp-Alltag Zufluchtsorte¹⁰⁴² entstehen lassen. Die Reflexion dieser Verknüpfungsprozesse und darüber hinausgehend das Kommunizieren „über den Sinn von Sinn und damit über letzten Sinn“¹⁰⁴³ bestimmt Dietrich Korsch als Aufgabe der Religion und nimmt darin das religionshermeneutisch ausgerichtete Programm von Wilhelm Gräß auf,¹⁰⁴⁴ der die Praktische Theologie und mit ihr auch die Religionspädagogik zu einer sinnsuchenden Durchdringung ebensolcher alltagsweltlichen Lebensverhältnisse aufgefordert sieht, um schließlich gegenwartsadäquate Erschließungen¹⁰⁴⁵ der biblisch-christlichen Tradition entfalten zu können. Diese Ausrichtung beider theologischer Disziplinen macht die Befähigung zur Interpretation der Symbolwelten der Alltagskultur¹⁰⁴⁶ als eine Aufgabe religiöser Bildungsprozesse ersichtlich¹⁰⁴⁷, was eine Auseinandersetzung mit den individuellen Sinnstiftungsprozessen¹⁰⁴⁸ der Gruppenleiter, wie sie bei der Bestimmung von bedeutsamen Orten vollzogen wird, als interessanten Erprobungsgegenstand erscheinen lässt und implizit die Frage nach dem Potential der hermeneutischen Kategorie Raum für die Praxis religiöser Bildung in eine Suchbewegung nach den über sie generierbaren zusätzlichen religionshermeneutischen Erschließungsmöglichkeiten für alltagsweltliche Sinnstiftungsprozesse transformiert, die längst nicht weniger ertragreich für die religiöspädagogische Praxis ist.

¹⁰⁴² Vgl. Interview Clara Zeile 435 f.; Zeile 441 f.; Zeile 479 f.

¹⁰⁴³ Dietrich Korsch/Lars Charbonnier, „Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen im Alltag“, in: dies. (Hgg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen 2008, 11–14, S. 12.

¹⁰⁴⁴ Vgl. dazu u. a. Gräß, *Sinnfragen: Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur*, S. 84 f. oder Gräß, *Sinn fürs Unendliche*, S. 65 ff.

¹⁰⁴⁵ Vgl. ebd., S. 65 ff.

¹⁰⁴⁶ Vgl. Gräß, *Religion als Deutung des Lebens*, S. 35 ff.

¹⁰⁴⁷ Vgl. Kumlein, *Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition: Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch-theologische Hermeneutik des Christentums*, S. 37 ff.

¹⁰⁴⁸ Vgl. Daniela Neumann, *Das Ehrenamt nutzen. Zur Entstehung einer staatlichen Engagementpolitik in Deutschland* (Gesellschaft der Unterschiede Band 29), Bielefeld 2016, S. 431. Neumann zeigt auf, dass spätestens seit dem Jahr 2000 Selbstverwirklichung und Sinngenerierung zunehmend bedeutsamer als Motivationsquellen für Ehrenamtliche werden.

Im Rahmen der Interviews ist versucht worden, eine Annäherung an entsprechende Sinnzuschreibungen mit Hilfe des Impulses zu einer gedanklichen Platzbegehung zu realisieren, verbunden mit der Bitte, an den Stellen, Aktionen oder Momenten stehen zu bleiben, die während des Camps für den Gruppenleiter von Bedeutung waren.¹⁰⁴⁹ Im Gespräch mit Clara ergibt sich daraufhin folgende Sequenz.

Clara zu bedeutsamen Orten

- 436 C. Soll ich einfach losgehen?
- 437 I. Ja.
- 438 C. Ok, dann gehe ich in der Küche los. Das fand ich, war immer n schöner Ort,
439 wenn man ganz kurz Abstand von den Kindern brauchte. Also an sich brauchte
440 ich es nicht wirklich nicht so, aber das war schön, da einmal ganz kurz ankommen
441 zu können. Ich hab auch gehört, dass es negativ ankam, dass viele sich da
442 versammelt haben und ähm, dass es nicht so hätte sein sollen, ja. Aber das fand
443 ich eigentlich schön, so als kleiner Zufluchtsort. Ja.
- 444 I. Kann ich nachvollziehen.
- 445 C. Ich bin auch kein Kaffeetrinker muss ich sagen, aber morgens bei Kirsch-Camp
446 habe ich denn doch dazu geneigt und das war total schön, da einfach morgens
447 hinzukommen und dann sich das abzuholen. Und Tee war auch immer gut,
448 gerade wenn man auch immer Reden und singen musste tagsüber. Dann war das
449 auch schön. Also das, ähm, ja. Das war ein kleiner Zufluchtsort, dann auch von
450 den Kindern so getrennt. Was glaube ich gar nicht negativ sein muss, sondern
451 einfach, dass man das mal für sich braucht, um dann wieder neu für die Kinder
452 durchzustarten so.

¹⁰⁴⁹ Vgl. Interview Clara Zeile 428 ff.; vgl. Interview Sebastian Zeile 182 ff.

Clara geht unmittelbar auf die Küche zu, die sie als schönen Ort beschreibt, an dem sich das Gefühl einstellt, „einmal ganz kurz ankommen zu können“¹⁰⁵⁰, und der ihr als „Zufluchtsort“¹⁰⁵¹ dient. Entgegen ihrer Gewohnheit holt sie sich dort morgens Kaffee, und die ermöglichten kleinen Teepausen erlauben ihr, Kraft zu tanken, „um dann wieder neu für die Kinder durchstarten“¹⁰⁵² zu können.

Für eine erste Lektüre dieser Passage legt es sich nahe aufzunehmen, dass Clara in den wenigen Zeilen fünfmal das Adjektiv schön verwendet, aber damit offensichtlich unterschiedliche Facetten des umfriedeten Raumes¹⁰⁵³ Küche beschreibt, der ihr als fester Punkt dient, an dem Bleiben erlaubt war.¹⁰⁵⁴ Grundsätzlich erlebt sie den Abstand zum Camp-Alltag und die Befreiung von der Verantwortung für die Kinder als schöne Unterbrechung, die insbesondere dadurch erfahrbar wird, dass sich in der Küche einerseits ein Gefühl des Ankommens einstellt, das Clara als schön beschreibt, und sie andererseits die Erfahrung macht, täglichen Kaffee bzw. Tee geschenkt zu bekommen, was sie ebenfalls als schön bewertet. Beide letztgenannten Aspekte lassen sich im Rückgriff auf die Kategorie Raum religionshermeneutisch vertiefen.

Das Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen macht sichtbar, dass der Ausschank von Kaffee und Tee grundlegend an der Konstitution der Küche als Ort des Ankommens mitwirkt, wobei die Getränke als „soziale Güter“¹⁰⁵⁵ nicht nur auf materialer Ebene beteiligt gedacht werden können, sondern vor allem auf symbolischer Ebene, nämlich als Ausdrucksformen von geschenkter Anerkennung und Wertschätzung. Clara verbindet diese Ausdrucksformen mit ihren eigenen Syntheseleistungen und verwendet schließlich die Zuschreibung Zufluchtsort, um die Küche genauer zu beschreiben, was sie an anderer Stelle auch mit Geborgenheit verbindet.¹⁰⁵⁶ Die Küche kann also in einer hermeneutischen Fokussierung auf die vollzogenen Platzierungen und Synthesen als Ort der Geborgenheit beschrieben werden. Die Regelmäßigkeit des Ausschanks ermöglicht es zusätzlich, dass der konstituierte Raum auch über die individuellen Handlungen hinausgehend bestehen bleibt und sich nachhaltig in Claras Erinnerungen einschreibt, so dass diese Erfahrung auch in Zukunft ihre Syntheseleistungen mitbestimmen kann. Diese Prozesse sind vor

¹⁰⁵⁰ Interview Clara Zeile 432.

¹⁰⁵¹ Interview Clara Zeile 441.

¹⁰⁵² Interview Clara Zeile 443–444.

¹⁰⁵³ Biehl, Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern, S. 209 f.

¹⁰⁵⁴ Vgl. Wichard, Wohnen und Identität in der Moderne., S. 68 f.

¹⁰⁵⁵ Löw, Raumsoziologie, S. 224.

allem von sozialen Konstitutionsdynamiken bestimmt, hinter denen die materiale Verfasstheit der Küche ausdrücklich zurücktritt. Claras Erfahrung ist nicht davon abhängig, dass in der Küche ein großer Herd, ein Gemeinschaftstisch oder ein Küchentreten platziert waren, hinter dem Geschirr abgewaschen oder Gemüse geschnitten wurde. Claras Erinnerung, die sich hier zugleich als relational räumlich verfasst zeigt, ist primär an die Handlung des Tee- und Kaffeeausschanks geknüpft, so dass religionshermeneutische Bemühungen eher dort als beim materialarchitektonischen Gefüge Küche ansetzen können. So macht eine Fokussierung auf die in der Küche vollzogenen Handlungen diese erstens als sozial-relationales Phänomen sichtbar und lässt zweitens verstehbar werden, dass die Küche für Clara im Setting des Sommercamps einen Ort der Geborgenheit darstellt, der als Unterbrechung zum Camp-Alltag realisiert ist.

Im Verweis auf das Sinnstiftungspotential phänomenologischer Raumdeutungen lässt sich diese Lesart noch erweitern. So könnte Claras Gefühl, „einmal ganz kurz ankommen zu können“¹⁰⁵⁷, auch als Erfahrung beim Eintreten in die Atmosphäre der Küche erschlossen werden, die sich in einer von Herrmann Schmitz inspirierten Präzisierung dieser Deutung als eine ergreifende Macht mit objektivem und potentiell religiösem Charakter behaupten ließe¹⁰⁵⁸, von der Clara ergriffen wird. Angesichts der zuvor gezeigten, sozial-relationalen Konturen der Erfahrung von Clara darf diese Lesart allerdings als unangemessen gelten, was das Erschließungspotential der Dimension der Atmosphäre jedoch nicht obsolet werden lässt. Vielmehr kann alternativ auf das von Gernot Böhme entfaltete Verständnis von Atmosphären verwiesen werden, was die Reflexionen so ausrichtet, dass das leibliche Erfahren des Gefühls¹⁰⁵⁹ fokussiert wird, an dessen Konstitution die Dinge und Menschen im Raum ebenso beteiligt sind wie Claras eigene Wahrnehmungen, da so verfasste Atmosphären „weder rein objektiv, noch rein subjektiv“¹⁰⁶⁰ zu denken sind. Die soziale Handlung des Kaffeeausschanks wird in dieser Lesart als an der Entstehung der Atmosphäre ebenso beteiligt sichtbar wie der Duft von Kaffee und Tee, aber auch Claras eigene Erfahrungen mit heißen Getränken. In Zusammenführung all dieser Elemente lässt sich schließlich Claras Bezeichnung der Küche als Zufluchtsort besser verstehen und zeigt diese noch einmal deutlich als Ort

¹⁰⁵⁶ Vgl. Interview Clara Zeile 228 ff.

¹⁰⁵⁷ Interview Clara Zeile 432.

¹⁰⁵⁸ Vgl. Schmitz, System der Philosophie. Band III/4, S. 90–91.

¹⁰⁵⁹ Vgl. Böhme, Architektur und Atmosphäre, S. 25 ff.

¹⁰⁶⁰ Ebd., S. 25.

der Geborgenheit, der atmosphärisch vom Rest des Camps unterschieden ist und seinen Wert als Angebot zur Unterbrechung des Alltags darüber generiert.

Diese Figur des Kontrasts zwischen einer Atmosphäre der Geborgenheit, des Ankommen-Könnens, und dem Gefühl der Verantwortung, zwischen Zufluchtsort und Leistungsort, ist religionshermeneutisch interessant, denn die Kontrasterfahrung fordert Sinnstiftungsprozesse ein, in deren Vollzug sich religiöse Lesarten als lebensdienlich und einleuchtend erweisen können.¹⁰⁶¹ So lässt sich in systematisch theologischer Perspektive das von Clara beschriebene Gefühl des Ankommen-Könnens als eine Erfahrung „der Annahme“¹⁰⁶² reformulieren, was Paul Tillich als Übersetzungsmöglichkeit für die paulinische (Röm 3,28; Röm 5,18) und später lutherische Rede¹⁰⁶³ von der Rechtfertigung entfaltet.¹⁰⁶⁴ Gestützt auf sozial-relationale und atmosphärisch-phänomenologische raumhermeneutische Akzentsetzungen kann argumentiert werden, dass die Küche für Clara als ein Raum bedeutsam ist, der eine Ahnung davon vermittelt, was sich hinter der von Tillich beschriebenen Aufforderung verbergen kann, „anzunehmen, dass wir angenommen sind“¹⁰⁶⁵, trotz des Bewusstseins um die Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten. Das bedingungslose Geschenk von Tee und Kaffee lässt sich als eine menschliche Variation dieser Ahnung lesen und stellt zugleich einen Raum respektvollen Umgangs her,¹⁰⁶⁶ der als „Winkel der Einkehr und Orientierung“¹⁰⁶⁷ in diakonischer Perspektive als religiöser Raum gedeutet werden kann. Dass es sich bei diesen Zusagen um menschlich immer nur begrenzt einlösbarer, als Verweis auf das Absolute hin ausgerichtete Hoffnungsbeschreibungen handelt, die im Gegensatz zum Alltag stehen, der doch durch die Prinzipien der Leistungsgesellschaft¹⁰⁶⁸ bestimmt ist, zeigt sich auch in Claras Schilderungen. „Ich hab auch gehört, dass es negativ ankam“¹⁰⁶⁹, formuliert sie und ordnet die Grunderfahrung der Anerkennung

¹⁰⁶¹ Lauster, Religion als Lebensdeutung: Theologische Hermeneutik heute, S. 181 ff.

¹⁰⁶² Paul Tillich, *Systematische Theologie III*, 4. Aufl., Berlin/New York 1987, S. 258.

¹⁰⁶³ Vgl. Gerhard Ebeling, „Die Rechtfertigung vor Gott und den Menschen. Zum Aufbau der dritten Thesenreihe Luthers über Rm 3,28“, in: *Lutherstudien. Band III. Begriffsuntersuchungen – Textinterpretationen – Wirkungsgeschichtliches*, Tübingen 1985, 223–257, Text und Übersetzung S. 226 ff.; Analyse der Thesenreihe S. 233 ff.

¹⁰⁶⁴ Vgl. Tillich, Systematische Theologie III, S. 258 ff.

¹⁰⁶⁵ Ebd., S. 258.

¹⁰⁶⁶ Sigrist, Kirchen Diakonie Raum, S. 241.

¹⁰⁶⁷ Ebd., S. 241.

¹⁰⁶⁸ Vgl. Gottfried Adam/Werner H. Ritter/Rainer Lachmann, *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch, systematisch, didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 1)*, 4. Aufl., Göttingen 2012, S. 288 ff.

¹⁰⁶⁹ Interview Clara Zeile 433.

damit selbst bereits in das räumliche Kontrastverhältnis ein, das den Wert einer religiösen Weltdeutungsperspektive ersichtlich macht.

In raumorientierter semiotisch-symbolischer Dekodierung kann der Aspekt, dass Tee und Kaffee ohne Gegenleistung, quasi als Geschenk an Clara vergeben werden, noch einmal etwas anders akzentuiert aufgenommen werden. In dieser Perspektive kann das Verteilen von Getränken als Kommunikationsakt aufgefasst werden, der zur Aufladung des Raumzeichens¹⁰⁷⁰ Küche mit Bedeutung für Clara beiträgt. Die ritualisierte Wiederholung des Ausschanks lässt „ein System von [...] Signifikations- und Kommunikationsregeln“¹⁰⁷¹ entstehen, das ihre Auffassung von der Küche prägt und sie zu einem Zufluchtsort werden lässt. In semiotischer Lesart kann entsprechend das Anlegen christlich-religiöser Lektürecodes Optionen für eine religionshermeneutische Erschließung von Claras Erfahrung eröffnen. Im poimenischen Code gelesen, wird die Gabe des Getränks als Schenkung sichtbar, die bedingungsloses Angenommen-Sein zum Ausdruck bringt, das sich im Ausgriff auf das Absolute in den Kontext der Rechtfertigungslehre einstellt. In dieser Einordnung in den christlich-religiösen Weltzusammenhang wird der schlichte Getränkeausschank in seiner Bedingungslosigkeit als „Aufhebung des Mangels, des Verlustes, der Entfremdung“¹⁰⁷² sichtbar, der als menschliche Geste in den christlich-religiösen Kommunikationszusammenhang eingestellt ist, nach dem „Gott die Gerechtigkeit, die der Mensch sich nicht verdienen kann, ihm um Christi willen aus Gnade zuteilwerden lässt“¹⁰⁷³. Diese Lesart stellt entsprechend eine semiotisch-symbolische Annäherung an die Beweggründe dar, die Clara dazu veranlassen, die Küche als Ort der Zuflucht zu beschreiben, und macht transparent, dass die als kommunikative Handlung vollzogene Bedeutungsaufladung der Küche sie als Raum gerechtfertigter Annahme eben auch vor Gott und nicht nur in der Camp-Gemeinschaft lesbar werden lässt.

Im Rückgriff auf einen eher neutestamentlich liturgischen Code ergeben sich noch weitere Dekodierungsoptionen für den Ort Küche. So kann in neutestamentlicher Deutungsperspektive vom Teilen von Essen und Trinken und dem dadurch entstehenden relationalen Raum einer Gemeinschaft kaum berichtet werden, ohne nicht an die urchristliche Mahlpraxis oder die ritualisierte Mahlgemeinschaft der Jünger mit

¹⁰⁷⁰ Vgl. Nißlmüller, Raumzeichen als Lesezeichen und Grenzmargen, S. 71 ff.

¹⁰⁷¹ Schäfer-Streckenbach, Kulturkirchen, S. 59.

¹⁰⁷² Peter Biehl, *Symbole geben zu lernen II*. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik (Wege des Lernens 9), Neukirchen-Vluyn 1993, S. 65.

¹⁰⁷³ Härle, Dogmatik, S. 161.

Jesus¹⁰⁷⁴ zu denken. Dies führt Essen und Feiern unmittelbar zusammen, wie es auch Alfred Ehrensperger¹⁰⁷⁵ versucht. Der Zweck des Essens und Trinkens wird darin einerseits als Erhaltung des Lebens gewürdigt¹⁰⁷⁶, und seine Elementarität, verbunden mit individuell eindrücklichen Geschmacks- und Genusserfahrungen, kommt in den Blick, andererseits ist die immer auch soziale Dimension des Essens aufgenommen. Ehrensperger argumentiert, dass gerade dort, „wo die Bedeutung von Gemeinschaft von Bedeutung ist“¹⁰⁷⁷, der Zeichencharakter von Essen und Trinken über die Einbettung in „die Erzählung einer Story“¹⁰⁷⁸ zur Basis der Gemeinsamkeit werden kann, und unterbreitet so ein Angebot, die kraftspendende Wirkung des Essens neutestamentlich an die Evangelisten Lukas und Markus angelehnt zu erschließen. Beide verknüpfen die Erzählung vom Wunder von der Auferweckung der Tochter des Jairus mit Jesu Appell, der Genesenen zu essen zu geben (Mk 5,43; Lk 8,55). Erzählungen wie diese stellen Essen und Trinken in die Reich-Gottes-Botschaft Jesu ein¹⁰⁷⁹ und machen dies als symbolischen Mehrwert der Mahlzeit oder des Getränkes transparent, so dass sich potentiell Dekodierungen der Küche als Raum, der auch auf die kraftspendenden Gewissheit der Botschaft vom Reich Gottes verweist, eröffnen.

Insgesamt ist damit mit Hilfe die hermeneutische Kategorie Raum transparent gemacht, dass Clara die Küche als einen Ort der Unterbrechung des Alltags erlebt, der sich als Ort gerechtfertigter Geborgenheit¹⁰⁸⁰ lesen lässt. Dort macht sie eine Erfahrung der bedingungslosen „Annahme“¹⁰⁸¹ und so kann die Küche ebenfalls als Ort aufgefasst werden, der einen Verweisungspunkt zur Verheißung der Reich-Gottes-Botschaft darstellt. Anders formuliert, ermöglicht es die hermeneutische Kategorie Raum, Claras Erfahrungen in christlich-religiöser Perspektive zu erschließen, was ersichtlich macht, dass eine kategoriale Perspektive auf den Raum im Kontext religiöser Deutungsprozesse als Erschließungsmodus für alltagsweltliche Erfahrungen genutzt werden kann, um von

¹⁰⁷⁴ Vgl. Andrea Bieler/Luise Schottroff, *Das Abendmahl. Essen, um zu leben*, 1. Aufl., Gütersloh 2007, S. 24 ff.

¹⁰⁷⁵ Thomas Bornhauser (Hg.), *Heilige Alltäglichkeit. Essen und feiern in der Kirche; eine Handreichung für die Gemeindepraxis*, Zürich 2006.

¹⁰⁷⁶ Vgl. Alfred Ehrensperger, „Liturgische Mahlfeier früher und heute im Horizont des Wandels im Abendmahlsverständnis“, in: Thomas Bornhauser (Hg.), *Heilige Alltäglichkeit. Essen und feiern in der Kirche; eine Handreichung für die Gemeindepraxis*, Zürich 2006, 18–27, S. 19 f.

¹⁰⁷⁷ Ebd., S. 15.

¹⁰⁷⁸ Ebd., S. 15.

¹⁰⁷⁹ Vgl. Adam, Ritter, Lachmann, *Theologische Schlüsselbegriffe*, S. 18 f.

¹⁰⁸⁰ Makus Buntfuß/Gerhard Rau, „Küchentisch/Geborgenheit“, in: Dietrich Korsch/Lars Charbonnier (Hgg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen 2008, 261–267, S. 263 ff.

¹⁰⁸¹ Tillich, *Systematische Theologie III*, S. 258; vgl. dazu auch Biehl, *Symbole geben zu lernen II*, S. 65 f.

dort ausgehend Überführungen in den symbolischen Modus vorzunehmen. Deutungsprozesse, die an der hermeneutischen Kategorie Raum orientiert sind, ermöglichen also ein neu akzentuiertes Verstehen von Alltagsvollzügen, das Religion als einen möglichen Deutungsvollzug neben anderen zeigt, und erlauben außerdem, den Transzendenzbezug religiöser Deutungen als ihre Besonderheit bewusst zu halten.

2.2 Die Sintflut-Erzählung im Spiegel der hermeneutischen Kategorie Raum

„Land in Sicht!“¹⁰⁸² Das Thema des Sommercamps der Evangelischen Jugend Mecklenburg gibt den biblisch-textlichen Rahmen für die weiteren Erschließungen vor, und doch vollzieht sich an dieser Stelle ein verhältnismäßig grundlegender Perspektivwechsel. Die anzubahnenden Überlegungen zur Sintflut-Erzählung entlang der hermeneutischen Kategorie Raum sind deutlich stärker an formalen Bildungsprozessen ausgerichtet, als es im Camp angemessen und denkbar sein könnte.¹⁰⁸³ Sie brechen mit dem Rahmen des Phänomens, um über das informelle Setting hinaus präziser die Potentiale der hermeneutischen Kategorie Raum für formelle Bildungsbemühungen, wie sie mehrheitlich am Ort Schule vorfindlich sind, zeigen zu können. Die Qualifikationsfunktion des Religionsunterrichts und die damit verbundenen curricularen Vorgaben begründen dort „primär kognitiv orientierte[n] Lernprozesse“¹⁰⁸⁴, und so werden nun die weiteren Analysen deutlicher an den schulischen Formaten der „Wissensorientierung“¹⁰⁸⁵ ausgerichtet, was den nach wie vor auf Textarbeit fokussierten Arbeitsformen schulischer Kontexte religiöser Bildung eher gerecht wird.¹⁰⁸⁶ Entsprechend lautet die leitende Fragestellung hier, wie und ob die

¹⁰⁸² Arbeitsmappe für Gruppenleiter zum Kirch-Camp 2016.

¹⁰⁸³ Die thematische Arbeit im Camp ist durch eine ganz eigene Ambivalenz gekennzeichnet. Einerseits hat der biblischen Bezug unbedingt identitätsstiftenden Charakter, andererseits bringt es der Camp-Alltag häufig mit sich, dass das Thema „nur an drei oder vier Tagen eingeschoben“ (Interview Clara Zeile 163–164) werden kann. Dennoch beurteilen Gruppenleiter das Thema als „sehr relevant“ (Interview Clara Zeile 174) und nennen es als zentrales Unterscheidungsmerkmal im Gegenüber zu anderen Freizeiten. Die biblische Erzählung setzt also in jedem Fall eine zentrale Differenz, auch wenn sie nicht konsequent reflexiv thematisiert wird.

¹⁰⁸⁴ Hans-Georg Ziebertz, „Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik“, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hgg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 17–28, S. 26.

¹⁰⁸⁵ Ebd., S. 26.

¹⁰⁸⁶ Um eine vorschnelle Ineinanderblendung beider Kontexte zu vermeiden, in deren Folge an das Sommercamp tendenziell unangemessene Reflexionsansprüche formuliert werden könnten, wird hier

Erzählwelt der Sintflut-Geschichte in raumhermeneutischer Perspektive „als Chance unverhoffter Begegnungen“¹⁰⁸⁷ für den Religionsunterricht entdeckt werden kann.

2.2.1 Eine raumhermeneutische Analyse der Sintflut-Erzählung

(Gen 6,5–9,17)

Die in der Sintflut-Erzählung entfalteten Motive buchstabieren fundamentale Erfahrungshorizonte des Menschseins narrativ aus. Die Gefährdung des Menschen wird mit der Verheißung von seiner Bewahrung kontrastiert¹⁰⁸⁸ und zu einer Erzählung zusammengeführt, die Westermann als den „Archetyp der Menschheitskatastrophe“¹⁰⁸⁹ beschreibt. „In dichter Atmosphäre, eindringlichen Bildern und dramatischen Handlungen“¹⁰⁹⁰ sind hier theologische und anthropologische Grundeinsichten thematisiert, die in vielerlei Hinsicht eine eigene Sprengkraft haben. Gottes zerstörerische Macht ist so grausam, wie sein späteres Versprechen zur Wahrung der Schöpfung schwerverständlich¹⁰⁹¹ sein kann. Das Leid der sterbenden Menschen und Tiere ruft beinahe unerträgliche Bilder wach, die so gar nicht mit den in Kinderbibeln häufig gewählten Darstellungen von paarweise in die Arche gehenden Tieren zusammenpassen wollen¹⁰⁹², und die Rettung Noahs samt seiner Familie als die einzigen

eine Trennung beider Reflexionsebenen vorgenommen, obwohl sich sicher punktuell auch Vermittlungen anbieten würden. So finden sich in der Handreichung zum Camp beispielsweise neben exegetischen Gedanken auch für jeden Tag methodische Anregungen für die Gestaltung gemeinsamer Themeneinheiten, und in den Vorbereitungstreffen wird ebenfalls durchaus am Bibeltext orientiert nach Sinn und Bedeutung der Textgrundlage für den Einzelnen gefragt, um die (Inter-)Aktionen mit den teilnehmenden Kindern bestmöglich vorzubereiten.

¹⁰⁸⁷ Bernhard Dressler, *Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe*, Leipzig 2007, S. 272.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Claus Westermann, *Genesis. 1. Teilband. Teil 2. Genesis 1–11* (Biblischer Kommentar: Altes Testament 1), 3. Aufl., Berlin 1983, S. 531 f.

¹⁰⁸⁹ Ebd., S. 537.

¹⁰⁹⁰ Michael Fricke, „Genesis“, in: Bernhard Dressler/Harald Schroeter-Wittke (Hgg.), *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*, Leipzig 2012, 26–56, S. 27.

¹⁰⁹¹ Vgl. Horst Seebass, *Genesis I. Urgeschichte 1,1–11,26*, Neukirchen-Vluyn 1996, S. 220 ff. Seebass sieht in den Versen 8,20–8,22 die „gewichtigsten der ganzen Bibel“ (S. 220) und deutet sie mit Zimmerli als positives Ende des in Genesis geschilderten Ringens um das Verhältnis zwischen Gott, Mensch und Erde.

¹⁰⁹² Vgl. Thomas Erne, *Die Bibel für Kinder*, Ravensburg 2014, S. 14 f.; vgl. dazu auch Sabine Rahn, *Die Kinderbibel zum Vorlesen*, Hamburg 2009, Titelbild; Elaine Ife/Rosalind Sutton, *Kinderbibel. Bilder und Geschichten*, Hamburg 1992, S. 14 f.

guten Menschen¹⁰⁹³ in aller Verdorbenheit lässt den Gegensatz zwischen Gottes Strafe und seiner Barmherzigkeit als Gerechtigkeitsproblem aufbrechen.¹⁰⁹⁴

Alle diese Kontradiktionen umkreisen erzählerisch das Verhältnis von Gott, Mensch und Welt¹⁰⁹⁵, in das der Raum u. a. nach Elisabeth Jooß konstitutiv eingezeichnet zu denken ist.¹⁰⁹⁶ In Aufnahme und Weiterführung von Jooß' Argumentation kann auch die Sintflut-Geschichte strukturparallel zur Schöpfung als „Schaffung von Raum durch Raumaufteilung“¹⁰⁹⁷ gelesen werden, da sich das räumlich konnotierte Motiv der Schöpfung als „Konstitution von Lebensraum und -zeit durch Gott“¹⁰⁹⁸ in anders akzentuierter Weise wiederfindet.¹⁰⁹⁹ Über Jooß hinausgehend legen außerdem die von Michael Fricke benannten narrativen Merkmale dichte Atmosphären bzw. dynamische Handlungen zusätzliche Spuren zu einer raumorientierten Erschließung,¹¹⁰⁰ die sich darum bemüht, die Erzählung als eine Narration von Raumgewinn und Raumverlust, wie sie genuin zur menschlichen Erfahrung gehören,¹¹⁰¹ zu lesen.

Mit Horst Seebass können dazu vier Elemente herausgearbeitet werden, die für die Betrachtung von besonderem Interessesse sind. Er sieht das eindrückliche Drama

¹⁰⁹³ Vgl. Michael Fricke, „Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht: theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe (Arbeiten zur Religionspädagogik 26), 1. Aufl., Göttingen 2005, S. 417 f.

¹⁰⁹⁴ Vgl. Friedrich Johannsen, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, 4. Aufl., Stuttgart 2010, S. 96 f. Johannsens Vorschlag, die Sintflut-Geschichte im Unterricht so zur Sprache zu bringen, „dass es zu einer Identifikation mit Noah und den Geretteten“ (S. 96) kommen kann, erscheint damit verhältnismäßig einseitig.

¹⁰⁹⁵ Vgl. ebd., S. 96 f.

¹⁰⁹⁶ Vgl. Jooß, KREUZ und quer – Raum als Grundkategorie christlicher Weltdeutung, S. 68 f.

¹⁰⁹⁷ Jooß, Raum: Eine theologische Interpretation, S. 155.

¹⁰⁹⁸ Ebd., S. 154.

¹⁰⁹⁹ Johannsen, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, S. 96 f.; vgl. dazu auch Seebass, Genesis I, S. 220 ff.

¹¹⁰⁰ Die nachfolgenden Erschließungen gehen auf exemplarische Aspekte der Sintflut-Erzählung zu und orientieren sich methodisch teilweise an der von Rudolph Bultmann entwickelten existentialen Interpretation. Sie fragen also nach den im Text bearbeiteten Grundstrukturen menschlichen Daseins und den unterbreiteten Verstehensvorschlägen für das Gott-Mensch-Welt-Verhältnis. Wenngleich historisch-kritische Auslegungen und existentialistische Interpretation grundsätzlich koinzidieren, intendieren die Analysen nicht, eine umfassende exegetische Untersuchung zu ersetzen. Stattdessen ist hier lediglich die Illustration der Erschließungspotentiale der hermeneutischen Kategorie Raum beabsichtigt, so dass nur, wann immer für das Verständnis der Analyse erforderlich, auf Aspekte der Textkritik, Überlieferungs-, Form- und Traditionsgeschichte sowie Literar- und Redaktionskritik eingegangen wird. Vgl. dazu Manfred Oeming, *Biblische Hermeneutik. Eine Einführung*, 2. Aufl., Darmstadt 2007, S. 31 ff und 163 ff.; Bultmanns kritisches Verhältnis zum Alten Testament wird dabei tendenziell ausgeklammert. Stattdessen wird positiv auf Bultmann bezugnehmend nach den „Grundmöglichkeiten menschlichen Daseinsverständnisses“ in alttestamentlichen Texten gefragt. Vgl. dazu Rudolf Bultmann, *Glauben und Verstehen. Band 1. Die Bedeutung des Alten Testaments für den christlichen Glauben*, Tübingen 1933, S. 318 ff.

der Sintflut¹¹⁰² in den Versen Gen 6,5–8 und Gen 9,1–17 gerahmt¹¹⁰³ und schlägt eine Gliederung vor, nach der zwischen Gen 6,9 und Gen 8,22 unterschiedliche Passagen des Flutgeschehens geschildert sind. Neben der Einführung der Noah-Figur (Gen 6,9–12) wird dem Leser in zwei aufeinander folgenden Reden Gottes¹¹⁰⁴ die Flut angekündigt (Gen 6,13–16 und Gen 6,17–22) und dann von den Anweisungen Gottes an Noah, in die Arche zu gehen (Gen 7,1–5), berichtet, bevor anschließend die Schilderung der Flut selbst (Gen 7,6–24) ebenso wie ihr Abklingen (Gen 8,1–12), der Auszug Noahs und seiner Familie aus der Arche (Gen 8,13–19) und der Beschluss Gottes, eine vergleichbare Zerstörung nicht wieder geschehen zu lassen (Gen 8,20–22)¹¹⁰⁵, erzählt wird. Entsprechend sind sowohl die beiden Rahmenelemente als auch das Flutgeschehen selbst und schließlich das Gottesversprechen zentral und in raumhermeneutischer Perspektive zu bedenken.

2.2.1.1 Die Ankündigung der Sintflut als Folge gegenkultureller Raumkonstitution im Verhältnisraum Schöpfung

Im Rahmen des Flutgeschehens hat „Jahwe ganz allein die Initiative“¹¹⁰⁶. Es kann der Eindruck entstehen, dass allein das Handeln Gottes alle in der Erzählung thematischen Geschehnisse auslöst und schließlich wieder beendet. Diese Logik fokussiert Gott als handelnden Raumzerstörer und lädt zugleich dazu ein, Erschließungen mit Hilfe des

¹¹⁰¹ Vgl. Leonhard, Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs, S. 34 f.

¹¹⁰² Vgl. Seebass, Genesis I, S. 205 ff. Seebass deutet die Sintflut-Erzählung als „ein Drama in und für Gott selbst“ und legt damit den Fokus auf die Wandlung Gottes; vgl. dazu auch Johannes von Lüpke, „Das Drama der Schöpfung. Gen 6–9 in systematisch-theologischer Perspektive“, in: Norbert Clemens Baumgart/Peter Höffken/Johannes von Lüpke/Gerhard Ringshausen (Hgg.), *Die Sintflut. Zwischen Keilschrift und Kinderbuch. Das neue Interesse an der alten Erzählung als religionspädagogische Herausforderung*, Münster 2005, 109–127, S. 110 ff. Lüpke schlägt vor, die Urgeschichte insgesamt (Gen 1–11) als Drama aufzufassen, in der die Sintflut-Erzählung den dritten und vierten Akt darstellt, verbunden durch die Peripetie, den Wendepunkt.

¹¹⁰³ Seebass, Genesis I, S. 205 f. In literar- und formgeschichtlicher Perspektive hält Seebass fest, dass dieser Rahmen die Zusammensetzung der Sintflut-Erzählung aus zwei Quellen abbildet. Während Gen 6,5–8 der vorpriesterlichen Quellen zugeordnet wird, wird Gen 9,1–7 der Priesterschrift zugeordnet; vgl. dazu auch Gertz, Berlejung, Grundinformation Altes Testament, S. 205 ff. und 260 ff.; vgl. dazu ferner Johannsen, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, S. 37. Johannsen bietet eine pointierte Zusammenfassung neuerer Hypothesen, die sich ausdrücklich an Religionspädagogen richtet.

¹¹⁰⁴ Vgl. dazu Hermann Gunkel, *Genesis* (Göttinger Handkommentar zum Alten Testament. I. Abteilung. Die historischen Bücher 1), Berlin 1963, S. 141 ff.

¹¹⁰⁵ Vgl. Seebass, Genesis I, S. 207 ff.

¹¹⁰⁶ Ebd., S. 205.

Sinnstiftungspotentials sozial-relationaler Raumdeutungen anzubahnen und Vers-basiert genauer hinzuschauen.

Gen 6,5

וַיּוֹרֶא יְהָה כִּי רַبָּה רָעַת הָאָדָם בָּאָרֶץ וְכֹל־יִצְחָק מִחְשַׁבָּת לְפָנָיו רַק רַע כָּל־הַיּוֹם:

Der Herr aber sah, dass die Bosheit des Menschen groß war auf Erden und dass alles Sinnen und Trachten seines Herzens allezeit nur böse war.

Der Vers 6,5 beginnt mit den Worten „Der Herr aber sah“ (Gen 6,5). Gerade weil dieses Sehen Gottes mehr meint „als bloßes Wahrnehmen“¹¹⁰⁷ und „ein Handeln Gottes ein[leitet]“¹¹⁰⁸, kann es in der Perspektive sozial-relationaler Raumdeutungen als Syntheseleistung¹¹⁰⁹ beschrieben werden, in der Gott mittels Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozessen die Zusammenführung des Beziehungsgefüges Gott, Mensch und Welt zu einem Verhältnisraum realisiert.¹¹¹⁰ Das Sehen Gottes wird als Raumkonstruktionsprozess transparent, der den Verhältnisraum der Schöpfung als solchen entstehen lässt. Gottes Syntheseleistung, sein Sehen, ist damit als konstitutiv für den Verhältnisraum der Schöpfung bestimmt und zugleich mit dem menschlichen Handeln im Raum der Schöpfung korreliert. Die Handlungen der Menschen, die Gott sehend wahrnimmt, sind nach Vers 5b als das „durch Planungen des menschlichen Geistes/Gefühls Bewirkte[s]“¹¹¹¹ Böse näher bestimmt, womit die Zusammenführung beider Verse ersichtlich macht, dass menschliche Platzierungen durchaus auch an der Konstitution des Verhältnisraumes Schöpfung mitwirken. Die von Seiten der Menschen vollzogenen Planungen, die durch seinen Geist bewirkten Platzierungen brechen allerdings mit den von Gott vorgegebenen Regeln und Routinen. Sie konstituieren, so könnte in der Sprache Martina Löws formuliert werden, einen gegenkulturellen Raum, mit dem sie kontinuierlich zur negativen Veränderung des Verhältnisraumes beitragen,¹¹¹² was schließlich Gottes Entscheidung für die Ankündigung der Zerstörung des Verhältnisraumes herbeiführt.

¹¹⁰⁷ Claus Westermann, *Am Anfang, 1. Mose (Genesis)*. Die Urgeschichte Abraham (Kleine biblische Bibliothek 1), Neukirchen-Vluyn 1986, S. 82.

¹¹⁰⁸ Ebd., S. 82.

¹¹⁰⁹ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 159 ff.

¹¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 159 ff.

¹¹¹¹ Seebass, Genesis I, S. 208; vgl. dazu auch Johannsen, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, S. 95 ff.

¹¹¹² Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 231. Löw bezeichnet Handlungen, die bestehende Raumkonstellationen untergraben oder bewusst gegenläufig vollzogen werden, als „gegenkulturell“ (S. 238). Besonders interessant ist, dass Löw für die Folge bzw. die Wahrnehmung solcher Handlungen das Bild einer Sturmflut bemüht. So heißt es bei ihr: „Dieses [...] wird [...] wie eine Flut

In Gen 6,7 bringt das Verb „auswischen“ (נָסַח) (Gen 6,7) Gottes rigorosen Entschluss¹¹¹³ für eine Beseitigung bestehender Platzierungen und eine Beendigung der menschlich vollzogenen gegenläufigen Raumkonstitutionsprozesse zum Ausdruck. In Verbindung mit der nachfolgenden Nennung der zu entfernenden Lebewesen¹¹¹⁴ – den Menschen, das Vieh, die Kriechtiere und die Vögel des Himmels – wird erkennbar, wie sich der relationale Raum zwischen Gott, Mensch und Welt verändern soll. Der Raumkonstituitor intendiert zunächst, zum Raumzerstörer zu werden, und bereitet sich darauf vor, alle bekannten Platzierungen zu beseitigen, da die an der Raumkonstitution Beteiligten durch ihr Handeln gegen die raumbestimmenden Regeln und Routinen bereits kontinuierlich die gestiftete Raumordnung unterlaufen und so auf die Zerstörung des Verhältnisraumes hinwirken. Seebass' Position, dass Jahwe ganz allein die Initiative hat, muss damit nicht unbedingt widersprochen sein. In der Logik der Erzählung reagiert Gott allein auf die von ihm wahrgenommenen Handlungen des Menschen, aber in sozial-relational-räumlicher Perspektive lässt sich die menschliche Beteiligung am Zerstörungsbeschluss stärker fokussieren.

Diese raumtheoretisch rückgebundene Lektüre bekannter Elemente der Sintflut-Erzählung kann ausgehend von der deutlichen Betonung des wechselseitigen Aufeinanderwiesenseins von Gott und Mensch im Verhältnisraum der Schöpfung sogar noch etwas weitergeführt werden. Wie gezeigt macht diese Lesart sichtbar, dass das menschliche Handeln den Verhältnisraum ebenso mitgestaltet wie Gottes als Syntheseleistung gedeutetes Sehen und seine von Gen 1 her bestehenden, die Schöpfung bestimmenden Regeln. Dieses Abhängigkeitsverhältnis rückt Gottes Gnade gegenüber Noah in ein überraschendes Licht. Der Verhältnisraum zwischen Gott und seiner Schöpfung scheint nämlich ausgehend von sozial-relationalen Raumdeutungen als auf den Bestand des Menschen angewiesen denkbar zu werden, so dass die Rettung Noahs einerseits „die Rettung der Menschheit“¹¹¹⁵ symbolisiert, aber andererseits auch die Bewahrung des Verhältnisraumes zwischen Gott, Mensch und Welt sichert und so in

wahrgenommen. Sturmfluten überschreiten Grenzen, reißen Dämme ein und nehmen das Land in Besitz“ (S. 239). Wird dieses Bild aufgenommen und in der Logik der Erzählung weitergeführt, ließe sich mindestens fragen, ob die Handlungen des Menschen mit ihren gegenkulturellen Dynamiken von Gott ebenfalls als bedrohliche Sturmflut wahrgenommen wurden und gerade deswegen entsprechende Folgen zeitigten.

¹¹¹³ Seebass, Genesis I, S. 209.

¹¹¹⁴ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 153 ff.

¹¹¹⁵ Claus Westermann, *Genesis* (Erträge der Forschung 7), 5. Aufl., Darmstadt 1993, S. 85.

gewisser Weise sogar den Bestand von Gottes Existenz begründet.¹¹¹⁶ Anders formuliert, würde eine endgültige Zerstörung des Menschen den Verhältnisraum Schöpfung unwiederbringlich ins Chaos zurückstürzen. „Die Ewigkeit aller Dinge“¹¹¹⁷ wäre beendet, und Gott, verstanden als Raumstifter, der in seiner Allmacht dem Menschen „Raum gibt neben sich“¹¹¹⁸, wäre in seiner Existenz gefährdet¹¹¹⁹. So kann Westermann zwar zugestimmt werden, wenn er formuliert, dass die Sintflut-Erzählung davon berichtet, dass der Schöpfer der Menschheit die Möglichkeit hat, „die von ihm geschaffene Menschheit zu vernichten“¹¹²⁰, allerdings ist, ausgehend von einer sozial-relational-räumlichen Deutung dieser Passage der Sintflut-Erzählung, auch darauf hinzuweisen, dass diese Möglichkeit in sich bereits durch die Verfasstheit Gottes als räumlich relationales Beziehungswesen begrenzt ist. Gottes Beschluss zur Zerstörung der Schöpfung kann nur auf der Basis der in der Gnade für Noah immer schon mitgedachten Aufrechterhaltung des relationalen Raumes zwischen Gott, Mensch und Welt realisiert werden. D. h., eine Eintragung sozial-relationaler Facetten des Raumverständnisses macht die Aktivität Gottes erstens als mit dem Handeln des Menschen verwoben sichtbar und zweitens als Protest gegen diese, der jedoch stets durch ein Beziehungsverhältnis zwischen Gott und Mensch grundiert bleibt. Was Seebass als Initiative Gottes beschreibt, wird als räumliche Dynamik transparent, die eine radikale Zerstörung des relationalen Handlungsraumes zwischen Gott, Mensch und Welt zwar zunächst intendiert, aber im Verhältnisraum Schöpfung durch das Verwobensein aller begrenzt bleibt.

Fast könnte also an dieser Stelle formuliert werden: Es kommt, wie es kommen muss, Noah und die Seinen überleben das Flutgeschehen, in der Rettung Noahs ist die Menschheit bewahrt, der Verhältnisraum Schöpfung gesichert und die Existenz Gottes weiter zu denken. Wenngleich diese Einsicht ausgehend von einer (text-)hermeneutisch ausgerichteten Anwendung sozial-relationaler Raumdeutung nicht als falsch gelten muss, ist der Plot der Erzählung komplexer angelegt. Sicher ist der Name Noah bei seiner Einführung in Gen 5,29 bereits volksetymologisch mit der Verheißung des Tröstens

¹¹¹⁶ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 377 ff. Wüthrich argumentiert ausgehend von Pannenberg, dass die Beziehung zwischen Gott und Welt stets mit der Vorstellung von seinem Wesen vereinbar gedacht werden muss. Folglich macht eine relationale Deutung des Verhältnisses von Gott und Welt es erforderlich, auch Gott selbst als räumlich relationales Wesen zu denken, was seine Verwiesenheit auf den Menschen begründet.

¹¹¹⁷ Pannenberg, Systematische Theologie. Band 1, S. 449.

¹¹¹⁸ Ebd., S. 446.

¹¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 447 ff.

(מִנְחָם Pi.) verbunden,¹¹²¹ was schon mit der Erwähnung seiner Figur ein gutes Ende erwarten lässt, dennoch realisiert sich mit seiner Rettung nicht allein eine schlichte Bewahrung des Verhältnisraumes Schöpfung. Vielmehr ist der Beginn einer Neu(An)Ordnung gesetzt, der in den beiden Gottesreden (Gen 6,13–16 und Gen 6,17–20) und im Geschehen um die Arche bereits seine Schatten vorauswirft.

2.2.1.2 Die Arche als Heterotopie der Hoffnung

Gen 6,14

עֲשֵׂה לְךָ מֶבֶט עַץ־גֶּפֶר קָנִים מֵעֶשֶׂר אַתְּ הַמְּבֹרֶךְ וְכַפְרֹת אֶתְּהָ מִבֵּית וּמִחוֹז בְּלֹפֶר:

Mach dir eine Arche aus Goferholz; statte die Arche mit Kammern aus, und dichte sie innen und außen ab mit Pech.

Der Vers 6,14 eröffnet die Anleitung zur Errichtung eines Rettungsortes, der nicht nur vom Chaos verschont bleibt, sondern die angekündigte Zerstörung für Noah und die Seinen, deren Verhalten sich von allen anderen Menschen unterscheidet, neutralisiert. Die Arche¹¹²², deren Errichtung der Narration zufolge von Gott selbst beauftragt wird, hat also die Funktion eines „Gegenortes“¹¹²³, wie mit der Eintragung der von Michel Foucault inspirierten Dimension der Heterotopie gedeutet werden kann.

Der Raumstifter lässt, in seinem konstitutiven Verwiesensein auf die Schöpfung einen ausgewählten Menschen תָּבָה als „kompensatorische Heterotopie“¹¹²⁴ errichten, die „eine vollkommene Ordnung aufweist“¹¹²⁵ und darin als Imaginäres die Kritik am

¹¹²⁰ Westermann, Genesis, S. 85.

¹¹²¹ Vgl. Kathrin Gies, „Noah“, in: Michael Bauks/Klaus Koenen (Hgg.), *Wissenschaftliches Bibellexikon. Alttestamentlicher Teil*. Online, Stuttgart 2012, ohne Seitenzahl.

¹¹²² Vgl. Heinrich Krauss/Max Küchler, *Die biblische Urgeschichte (Gen 1–11)*. Das Buch Genesis in literarischer Perspektive (Erzählungen der Bibel 1), Freiburg, Schweiz/Göttingen 2003, S. 149. Krauss und Küchler erläutern, dass das hebräische Wort ARCHE ein ägyptisches Lehnwort ist, das mit „Schachtel“ oder „Fass“ übersetzt werden kann, und dass das deutsche Wort Arche aus der Übersetzung ins Lateinische hervorging; vgl. außerdem Gunkel, Genesis, S. 142 f. Gunkel macht darauf aufmerksam, dass vergleichbare bauliche Beschreibungen lediglich für die Stiftshütte in Ex 25 ff. vorliegen; vgl. dazu Utzschneider, Himmlischer Raum auf Erden, S. 22 f. Interessant ist, dass Utzschneider für die Stiftshüttentexte formuliert, sie würden erzählerisch für sich in Anspruch nehmen, „Jwhw (wieder) eine Wohnstatt inmitten seines Volkes zu geben“ (S. 22).

¹¹²³ Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 320.

¹¹²⁴ Ebd., S. 326.

¹¹²⁵ Ebd., S. 326. Foucault unterscheidet die „kompensatorische Heterotopie“, deren Merkmale er exemplarisch an den Kolonien des 17. Jahrhunderts illustriert, von Abweichungs- und Krisenheterotopien, für die er beispielhaft auch Sanatorien benennt. Die Grenzen zwischen positiver und negativer Konnotation sind dabei in allen Fällen durchaus fließend, denn gerade für erstere können die rigiden Strukturen und die feste Ordnung des Tages immer auch gefängnisartige

Bestehenden unterstreicht¹¹²⁶. Diese Deutungsvollzüge zeichnen die Arche als utopische Verheißung der Hoffnung trotz aller Vernichtung¹¹²⁷ und inmitten des Chaos. Ihre Deutung als Heterotopie kann betonen, dass die Arche auf Vollkommenheit hin angelegt ist, und so den in der Erzählung grundsätzlich bestehenden Zusammenhang von Rettung¹¹²⁸ und Zerstörung unterstreichen. Obgleich „auf Geheiß Gottes“¹¹²⁹ die in der Schöpfung geschiedenen Wasser in der Sintflut wieder aufeinander stürzen (Gen 7,11), steht diesem Vernichtungsbeschluss doch sein Gebot zur Errichtung eines Gegenortes gegenüber, der, überträgt man Foucaults Deutungsangebot hier weiter, auf alle Orte der Schöpfung zurückverweist und darin über das Potential verfügt, zum Nachdenken anzuregen und Neues entstehen zu lassen.¹¹³⁰ „Das Schiff ist die Heterotopie *par excellence*“¹¹³¹, schreibt Foucault, und wenn er dann davon spricht, dass es „das größte Reservoir für die Phantasie“¹¹³² sei, eröffnet er eine räumlich kodierte Erschließungsmöglichkeit, die die Arche als Phantasie der Hoffnung im Kontrast zum Chaos der Zerstörung verstehbar macht und ihr auch den Charakter eines Zukunftsentwurfs Gottes für seine Schöpfung zuzusprechen erlaubt.

Viele der von Foucault für Heterotopen genannten Merkmale können die Erschließung der Textpassagen leiten. So werden in der Arche alle Wildtiere, alle Kriechtiere und alle Vögel mit dem Menschen friedlich (Gen 6,14) und für eine begrenzte Zeit von 40 Tagen (Gen 8,6) oder 150 Tagen (Gen 8,24)¹¹³³

Einschränkungen bedeuten. Dieses Spannungsverhältnis findet sich auch in der These von Steinkühler wieder, dass Kinder ein starkes Empfinden dafür hätten, „dass die bergende Arche zugleich ein Gefängnis“ sein könne (Martina Steinkühler, „Noach“, in: Miriam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2013, 280–283, S. 282).

¹¹²⁶ Warning, Heterotopien als Räume ästhetischer Erfahrung, S. 14.

¹¹²⁷ Vgl. Westermann, Genesis. 1. Teilband. Teil 2, S. 563 ff. Westermann schlägt vor, die Gottesreden und die in ihnen zusammengeführten Einzelangaben „zum Bau der Arche [...] aus der einmaligen Funktion, die sie haben soll“ (S. 563.), heraus zu erschließen. Eine Konkretisierung dieser Funktion jenseits der narrativen Inhalte der Erzählung hält Westermann eher in der Schwabe. Die Deutungsfigur der Heterotopie ermöglicht eine Annäherung an eine mögliche Funktionsbestimmung der Arche.

¹¹²⁸ Vgl. Westermann, Am Anfang, 1. Mose (Genesis), S. 102 f.; vgl. dazu auch Westermann, Genesis, S. 87 f.; vgl. ferner auch Gunkel, Genesis, S. 206 f.

¹¹²⁹ Walther Zimmerli, 1. Mose 1–11. Urgeschichte (Zürcher Bibelkommentare AT I/1), 5. Aufl., Zürich 1991, S. 311.

¹¹³⁰ Vgl. Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 320.

¹¹³¹ Ebd., S. 327 (Hervorhebungen im Original).

¹¹³² Ebd., S. 327.

¹¹³³ Die unterschiedlichen Zeitangaben bestehen aufgrund der Quellenlage des Textes. Während die zur Priesterschrift gehörenden Passagen die Dauer der Flut mit 150 Tagen angeben, benennen die jahwistischen Passagen eine Zeitspanne von 40 Tagen (vgl. dazu Seebass, Genesis I, S. 205 ff; vgl. dazu auch Zimmerli, 1. Mose 1–11, S. 309 ff.). In der Schlussredaktion wurden diese Differenzen jedoch

zusammengeführt, so dass erstens die Irritationen, die sich immer wieder mit den widersprüchlichen Zeitangaben der Erzählung einstellen, als Ausdruck eines radikalen zeitlichen Bruchs erschlossen werden können, der den besonderen Wert des Gegenortes unterstreicht. Zweitens rückt auch das intendierte Zusammenleben eigentlich nicht verträglicher Wesen¹¹³⁴ die Hoffnung auf das ganz andere in den Fokus.

Als Verheißung ist die Errichtung der Heterotopie an das Gebot Gottes gebunden. Noah handelt konsequent, wie ihm geheißen, und auch von den Tieren wird gesagt, dass sie, wie Gott es geboten hat, in die Arche hineingehen (Gen 7,16). Im Zeichen seines Gebotes entsteht die Heterotopie der Arche, die Gott selbst mit dem Akt der Schließung als anderen Raum konstituiert (Gen 7,16b). Er sichert den in ihm realisierten Schutzraum gegen das äußere Chaos¹¹³⁵ und ermöglicht über die Erzeugung eines Systems der Öffnung und Schließung¹¹³⁶ überhaupt erst seinen Bestand. Als Heterotopie aufgefasst, wird die Arche als Ausdruck der Hoffnung auf eine mögliche Vollkommenheit der Schöpfung sichtbar, so dass damit mehr als angedeutet ist, wie Gott die Neu(An)Ordnung des Verhältnisraumes intendiert.

Diese Deutungsfigur lebt von Kontrasten und vom Verweisungscharakter des als Heterotopie bezeichneten Gefüges. Eine Besonderheit, die nun zum Anlass genommen wird, noch einmal eher spielerisch weiterzudenken. Das Blatt wendet sich, als der kompensatorische Gegenentwurf zur einzigen Realität wird. Im Chaos der Flut ist die Heterotopie der Arche nicht mehr nur ein Gegenort, sondern die einzige, bestehende Wirklichkeit, was unvermeidlich ein Neudenken erzwingt.

Gen 8,1

וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים אֶת-נַחַם וְאֶת-כָּל-הָעֵמֶד וְאֶת-כָּל-הַבָּשָׂר אֲשֶׁר אָתָּה בְּפִנְבָּן
Da dachte Gott an Noah und an alle Tiere und an alles Vieh,
das bei ihm in der Arche war.

Mit diesen Worten beschreibt Gen 8,1 die sich vollziehenden Umjustierungsprozesse. Mensch und Tier werden wieder in den Mittelpunkt gerückt, und das Wirkliche tritt an die Seite des Heteropen, wodurch es als utopisch entlarvt wird. Die Grenzen des

offensichtlich nicht ausgeglichen, was über historisch-kritische Perspektiven hinausgehend zur Entwicklung weiterer Lesarten herausfordert.

¹¹³⁴ Vgl. Foucault, Die Ordnung der Dinge, S. 20 f.; vgl. dazu auch Zimmerli, 1. Mose 1–11, S. 586 ff. Zimmerli verweist darauf, dass bereits der Einzug der Tiere in die Arche als Prozession gedacht ist, die durch Gottes Gebot grundiert ist.

¹¹³⁵ Vgl. Gunkel, Genesis, S. 144 f. und 77 f.

¹¹³⁶ Vgl. Foucault, Von anderen Räumen [1967], S. 325 f.

Entwurfs werden deutlich. Die Enge des Schiffes, die Unverträglichkeit zwischen Tieren und Menschen, sicher auch der Hunger und die Not können nicht länger unbeachtet bleiben. Das hebräische „dachte“ (זָכַר) „ist der Ausdruck des göttlichen Erbarmens“¹¹³⁷, und im Lichte der hier vorgeschlagenen Deutung scheint es sich mit der Einsicht Gottes in die Unmöglichkeit seiner Vorstellung zu verbinden. Als Utopie erkannt, wird die Arche zu einem irrealen Raum, der lediglich vor Augen führt, wie dringlich neuer Lebensraum und eine Neu(An)Ordnung des Verhältnisraumes Schöpfung erforderlich ist, die auch die erkannte Unmöglichkeit der Vollkommenheit berücksichtigt. Narrativ wird denn auch der Rückgang des Chaos der Fluten erzählt, und Noah und seine Familie gewinnen die Erde erneut als Ort, an dem Mensch und Tier Bleiben erlaubt ist.¹¹³⁸ Der Bericht vom Verlassen der Arche macht diese schließlich endgültig als Rettungs- und Friedens- und Hoffnungsentwurf auf Zeit sichtbar und rückt zugleich die Dringlichkeit einer Neu(An)Ordnung in den Mittelpunkt.

2.2.1.3 Gottes Versprechen als Beginn einer Neu(An)Ordnung des Verhältnisraumes Schöpfung

Gen 8,21

וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהִים כִּי צָבָא לְבֵית הָאָדָם רַע מִנְגָּדוֹ וְלֹא אָסַף עֲדָמָה בַּעֲבוּר הָאָדָם כִּי יִצְחַק לְבֵית הָאָדָם רַע מִנְגָּדוֹ וְלֹא אָסַף עֲדָמָה בַּעֲבוּר הָאָדָם כִּי יִצְחַק לְבֵית הָאָדָם רַע מִנְגָּדוֹ

Und der Herr roch den beschwichtigenden Duft,
und der Herr sprach bei sich selbst:

Nie werde ich wieder die Erde verachten um des Menschen willen.
Denn das Trachten des Menschenherzens ist böse von Jugend an.
Und nie werde ich wieder schlagen, was da lebt, wie ich getan habe.

Mit Gen 8,20–22 beginnen die Prozesse der Neu(An)Ordnung.¹¹³⁹ „Und der Herr roch den beschwichtigenden Duft“ (Gen 8,21) beschreibt Gottes Wahrnehmung des Rauchs,

¹¹³⁷ Bernd Janowski, „Schöpferische Erinnerung. Zum ‚Gedenken Gottes‘ in der biblischen Fluterzählung“, in: ders. (Hg.), *Die Welt als Schöpfung*, Neukirchen-Vluyn 2008, 172–198, S. 183.

¹¹³⁸ Vgl. Wichard, Wohnen und Identität in der Moderne., S. 68 f.

¹¹³⁹ Vgl. Westermann, Am Anfang, 1. Mose (Genesis), S. 96. Westermann erläutert, dass 8,20–22 den vorpriesterlichen Bestand der Sintflut-Erzählung zu einem Abschluss bringt und sich auf 6,5–9 zurückbezieht. In der Zusage Gottes, nicht wieder eine vergleichbare Vernichtung geschehen zu lassen, drückt sich der für die Erschließung der Erzählung entscheidende Wandel seiner Haltung aus; vgl. dazu Krauss, Küchler, *Die biblische Urgeschichte* (Gen 1–11), S. 160 ff.; vgl. dazu auch Seebass, *Genesis I*, S. 220 f. Seebass zufolge gehören diese drei Verse zu den wichtigsten der Bibel, und mit

der von Noahs Brandopfer aufsteigt. Als wahrnehmender Handlungsvollzug kann das Riechen wie zuvor das Sehen als Syntheseleistung Gottes gedeutet werden, die wiederum ein Zusammenfügen von Erinnerungen und Vorstellungen zum Verhältnisraum Schöpfung bewirkt. Allerdings muss dieser nun als relationales Gefüge gelten, für das doppelte Einsichten greifen: Erstens wird das kollektive Planen und Denken des Menschen als böse von Jugend auf bezeichnet, zweitens verändert sich damit zwar das Vorzeichen für den Verhältnisraum Schöpfung, aber ihr grundsätzlicher Bestand bleibt unangefragt. Diese Wende kann im Verweis auf die beiden vorausgehend entfalteten Deutungen erschlossen werden. So hat der „Einbruch der Gewalt“¹¹⁴⁰, haben die gegenkulturellen Handlungen der Menschen den Verhältnisraum verändert, und zugleich lässt die narrativ geschilderte Erfahrung, dass ein heterotoper Entwurf eines vollkommenen Gegenortes der Hoffnung in der Wirklichkeit keinen Bestand hat, weitere Vollkommenheitsbestrebungen obsolet erscheinen. Vermittelt über die in der hermeneutischen Kategorie Raum zusammengeführten Sinnstiftungspotentiale kann damit der Wandel der Gott-, Mensch- und Weltbeziehung, der die Erzählung von der Sintflut grundiert¹¹⁴¹, so in räumlicher Perspektive fokussiert werden, dass der Bedarf räumlicher Neu(An)Ordnung unwiederbringlich betont ist.¹¹⁴²

Die notwenigen Abstriche, die zugunsten der Bewahrung des räumlich-relational begriffenen Schöpfungsraumes erforderlich erkannt wurden, lassen sich in Gen 9,1–17 ablesen. Insbesondere der Vergleich mit der Parallelstelle Gen 1,28 kann die erneuerte Gestalt der Regeln und Routinen, die in Form der Noachistischen Gebote¹¹⁴³ von Gott selbst an den Menschen gerichtet werden, damit sie fortan die Weise bestimmen, in der

Zimmerli präzisiert er, dass diese Verse zum Ausdruck bringen, dass Gott in Noah die Schöpfung bewahrt hat und mit ihr auch seinen eigenen Schöpfungswillen gerettet hat; vgl. dazu auch Zimmerli, 1. Mose 1–11, S. 293 f.

¹¹⁴⁰ Johannsen, Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, S. 72.

¹¹⁴¹ Vgl. Seebass, Genesis I, S. 205 ff. Seebass deutet die Sintflut-Erzählung als „ein Drama in und für Gott selbst“ und fokussiert darin bereits die Wandlung Gottes.

¹¹⁴² Gunkel, Genesis, S. 148. Gunkel spricht davon, dass in diesen Versen eine „neue Schöpfungsordnung“ etabliert wird, da aufgrund der sprachlichen Parallelen zwischen Gen 1,28 und Gen 9,2 „der Gedanke an die Schöpfung“¹¹⁴² die Passage von Gen 9,1–7 beherrscht, wenngleich sich zentrale Neuerungen zeigen.

¹¹⁴³ Martin Rösel, *Bibelkunde des Alten Testaments*. Die kanonischen und apokryphen Schriften. Überblicke – Themakapitel – Glossar, 4. Aufl., Neukirchen-Vluyn 2002, S. 8.

der Mensch sich an der Konstitution des Verhältnisraumes beteiligt, besonders deutlich hervorheben.

Gen 9,1b

וַיֹּאמֶר לְקָם פָּרוּ וְרֻבּוּ וְמִלְאֵי אֶת-הָאָرֶץ:

Und er sagte zu ihnen: Seid fruchtbar und mehrt euch und füllt die Erde.

Diese Formel findet sich an beiden Stellen, wobei nach der Sintflut der Tierfrieden aufgehoben¹¹⁴⁴ ist und „zum Menschsein die Notwendigkeit des Tötens“¹¹⁴⁵ hinzutritt. Fleischliche Nahrung ist nun erlaubt, wenngleich in einem Modus der Begrenzung der Blutgenuss verboten wird¹¹⁴⁶. Darüber hinaus wird in Gen 9,6 das Vergießen von Menschenblut ausdrücklich verwehrt. Alle diese Regeln intendieren, das Handeln des Menschen zu verändern bzw. zu begrenzen, und können daher als machtvolle Forderung mit raumkonstituierendem Gestus gelesen werden, die festlegen, in welcher Weise der Mensch zukünftig im Verhältnisraum Schöpfung zu leben hat. Im Rückgriff auf sozial-relationale Raumdeutungen können sie als raumkonstituierende Regeln beschrieben werden, die das Handeln der Menschen so habitualisieren sollen, dass das neu entstandene Verhältnis zwischen Gott, Mensch und Welt institutionalisiert werden kann.¹¹⁴⁷ Die Noachistischen Gebote schreiben diese Regeln fest, bestimmen damit die Routinen, mit denen der institutionalisierte Raum der Schöpfung rekursiv reproduziert werden soll. Darüber hinaus bereiten sie strukturell wie inhaltlich den in Gen 9,9 geschlossenen Bund mit Noah und allen seinen Nachkommen vor,¹¹⁴⁸ der „die nachsintflutliche Weltordnung begründet“¹¹⁴⁹ und die Neu(An)Ordnung des Verhältnisraumes zwischen Gott, Mensch und Welt endgültig besiegt.

¹¹⁴⁴ Vgl. Seebass, Genesis I, S. 222 f.

¹¹⁴⁵ Westermann, Am Anfang, 1. Mose (Genesis), S. 98.

¹¹⁴⁶ Vgl. ebd., S. 99.

¹¹⁴⁷ Vgl. Löw, Raumsoziologie, S. 163 ff.

¹¹⁴⁸ Vgl. Seebass, Genesis I, S. 226 f.

¹¹⁴⁹ Westermann, Genesis. 1. Teilband. Teil 2, S. 586.

2.2.1.4 Der Regenbogen als Raumzeichen für die Neu(An)Ordnung des Verhältnisraumes Schöpfung

–Erzählung (Gen 9,12–Die Schlussverse der Sintflut .(Gen 12,13)¹¹⁵⁰ 17) beschreiben und erklären die von Gott vollzogene Stiftung eines Bogens in den Wolken als Zeichen des ewigen Bundes¹¹⁵¹, das zugleich ein Zeichen für den Bestand der vollzogenen Neu(An)Ordnung ist. Im Rückgriff auf die Sinnstiftungspotentiale semiotischer Raumdeutungen kann der Regenbogen als symbolisches Raumzeichen¹¹⁵² kodiert werden, das selbst eine Grenzmarke zwischen Regen und Sonnenschein beschreitet und damit als materiale Konnotation für die verheißenen, neuen Denkwege, die sich mit der Neu(An)Ordnung im errichteten Bund verbinden, verstehbar wird. Gottes Bogen wird zum räumlichen Zeichen für die Absage an Zerstörung zugunsten der Verheißung von Treue.¹¹⁵³ Diese Zeichenstiftung vertextet also die neue Wirklichkeit¹¹⁵⁴ und stellt in doppelter Hinsicht eine symbolische Bearbeitung von Schwellen und Grenzen dar.

Gen 9,12

וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים זֶה אֶת־הַבְּרִית אֲשֶׁר־אָנִי נְתַן בְּינֵינוּ וּבְינֵיכֶם

Und Gott sprach: Dies ist das Zeichen des Bundes, den ich stifte zwischen mir und euch.

Zum einen ist in der im Zeichen zum Ausdruck kommenden „Selbstverpflichtung“¹¹⁵⁵ Gottes die Grenze zwischen mir und zwischen euch (Gen 9,12), zwischen Gott und den lebendigen Wesen im Verhältnisraum Schöpfung symbolisch bearbeitet und als relationales Aufeinanderwiesensein markiert. Zum anderen ist die Grenze zwischen Zerstörung und Bewahrung, zwischen sich aufstauendem Zorn und Gedenken (Gen 9,15) symbolisch in Form gebracht. Letzteres scheint „um der Integrität der gemeinsamen Lebenswelt willen“¹¹⁵⁶ vollzogen und kann damit auch als eine räumlich realisierte Manifestation der Erinnerung aufgefasst werden, die als symbolische

¹¹⁵⁰ Die Frage, ob es sich bei dem von Gott gestifteten Zeichen um einen Regenbogen handelt oder ob der Text das Ablegen von Gottes Kriegsbogen thematisiert, wird hier klar zugunsten erster Lesart entschieden. Vgl. zu dieser Debatte u. a. Gunkel, Genesis, S. 150 f.; vgl. dazu auch Westermann, Genesis. 1. Teilband. Teil 2, S. 634 ff.

¹¹⁵¹ Vgl. Zimmerli, 1. Mose 1–11, S. 348 f.; vgl. dazu auch Seebass, Genesis I, S. 227 f.

¹¹⁵² Vgl. Thomas Nießlmüller/Rainer Volp (Hgg.), *Raum als Zeichen. Wahrnehmung und Erkenntnis von Räumlichkeit*, Münster 1998, S. 71 f.

¹¹⁵³ Vgl. Zimmerli, 1. Mose 1–11, S. 348 f.

¹¹⁵⁴ Volp, Space as Text: The Problem of Hermeneutics in Church Architecture, S. 171 f.

¹¹⁵⁵ Westermann, Genesis. 1. Teilband. Teil 2, S. 633.

Bauhandlung verstanden mit ihren gesellschaftlich und kulturell positiven Dekodierungsmöglichkeiten ausdrücklich zu einer konstruktiven Auslegung der Lebenssituation¹¹⁵⁷ im Hier und Jetzt der Schöpfung einlädt.

Insgesamt nimmt damit auch die raumorientierte, semiotisch-hermeneutisch rückgebundene Erschließung exegetisch Bekanntes auf, kann aber das Moment der Stiftung eines neuen, gemeinsamen Raumes durch Gott für seine Schöpfung¹¹⁵⁸ räumlich-symbolisch dekodiert unterstreichen.

¹¹⁵⁶ Janowski, Schöpferische Erinnerung, S. 187.

¹¹⁵⁷ Vgl. Muck, Architektur als Zeichen, S. 181.

¹¹⁵⁸ Vgl. Seebass, Genesis I.

2.3 Das Potential der hermeneutischen Kategorie Raum in didaktischer Perspektive

Die vorausgehenden Analysen haben m. E. ersichtlich gemacht, wie mit einer kategorialen Perspektive auf den Raum religiöse Bildungsprozesse neu akzentuiert realisiert werden können. Wenngleich die Erprobungen im Sommercamp eher exemplarischen Charakter haben und sich im gewählten Feld mehrheitlich informelle Bildungsprozesse vollziehen, können sie, insbesondere dank ihrer Ergänzung durch Analysen der Sintflut-Erzählung, die am schulisch formalen Bildungsverständnis ausgerichtet sind, didaktisch verallgemeinert werden.

Die hermeneutische Kategorie Raum als Möglichkeit zur Annäherung an religiöse und alltagsweltliche Phänomene

In beinahe jeder Lebens- oder Narrationskonstellation sind räumliche Bezüge vorfindlich. Wenn also das Räumliche in einem bewussten kategorialen Zugriff aus seiner material-architektonischen Klammer gelöst und als Erkenntniskategorie genutzt wird, erlauben die differenten Sinnstiftungspotentiale von Raumdeutung eine analytische Annäherung an religiöse wie alltagsweltliche Phänomene. Im Wissen um die „wirklichkeitserschließende[n] Kraft“¹¹⁵⁹ von Raumdeutungen kann nach Resonanzen in der christlich-religiösen Tradition gesucht werden, und in der Vermittlung mit biblischen Narrationen und theologisch-dogmatischen Perspektiven lässt sich in räumlicher Perspektive immer wieder neu auf den christlich-religiösen Deutungshorizont zugehen. D. h., es lässt sich in didaktischer Perspektive formulieren, dass ein kategorialer Umgang mit dem Raum einen Beitrag dazu leisten kann, alltagsweltliche genauso wie „religiöse Phänomene bearbeitbar und explikationsfähig zu machen“¹¹⁶⁰. Die hermeneutische Kategorie Raum eröffnet bereits für die Annäherung an Phänomene oder Elemente „gelebter Religion“¹¹⁶¹ eine zusätzliche Möglichkeit, die religionspädagogisch konsequent mit aufzunehmen ist. So erlaubt jede der erarbeiteten Dimensionen eine erste Distanznahme in Beobachtungsvollzügen und kann raumhermeneutisch an material-räumliche wie kulturelle Phänomene angelegt werden,

¹¹⁵⁹ Wüthrich, Raum Gottes, S. 418.

¹¹⁶⁰ Dressler, Blickwechsel, S. 269–270.

so dass diese nach dem Vorbild der vollzogenen exemplarischen Erprobungen wahrgenommen werden können.

*Die hermeneutische Kategorie Raum als Möglichkeit für
ein neu akzentuiertes Verstehen religiöser und alltagsweltlicher Phänomene*

In schulischen Kontexten erfordert die Auseinandersetzung mit Religion eine kritisch-reflexive Erkundungshaltung, die sich jeweils darum bemüht, von der Wahrnehmung ausgehend individuelle Verstehensprozesse anzubahnen. Beispielsweise spricht Martina Kumlein für performative Settings davon, dass Bildungsprozesse u. a. von der Übergangskompetenz als Fähigkeit zu einer „Oszillation zwischen Performanz und Reflexion“¹¹⁶² abhängig seien und auch für andere Formen bibeldidaktischen Arbeitens darf Ähnliches gelten, da auch hier ein aktiver, bewusst vollzogener Übergang zu Deutungsprozessen als zentrales Element religionspädagogischer Bildungsanstrengungen betrachtet werden kann. Für die Realisierung beider Formen des Verstehens kann die hermeneutische Kategorie Raum eine wertvolle Möglichkeit bieten, wie sich im Rückgriff auf die vorausgehend vollzogenen raumhermeneutischen Analysen entlang der Dimension der Heterotopie noch einmal exemplarischer verdeutlichen lässt.

So kann in bibeldidaktischen Arbeitsprozessen gezielt eine Vermittlung zwischen der als Heterotopie gedeuteten Arche und den Erschließungen zu Claras Küchenerfahrungen angebahnt werden. Während letztere individuell rückgebunden sind und in ganz unterschiedlichen Kontexten entstehen können, lässt sich über die Erschließungsfigur der Heterotopie strukturell Paralleles entdecken und erhellendes Neuverstehen ermöglichen. Konkreter kann zunächst nach Systemen der Öffnung und Schließung oder nach Variationen im Zeitbezug gefragt werden, um dann den Elementen, die Arche wie Küche als utopischen Gegenentwurf erkennbar werden lassen nachzugehen und schließlich für Resonanzen zwischen Erfahrungen in der Lebenswelt der Lernenden und den Deutungen der biblischen Botschaft zu sensibilisieren. Sofern es in diesem Sinne gelingt, mit den Ergebnissen räumlich orientierter Alltagserkundungen in religionshermeneutischer Perspektive strukturelle Analogien zur biblischen Narration

¹¹⁶¹ Silke Leonhard/Thomas Klie, „Einleitung“, in: dies. (Hgg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 7–22, S. 9.

¹¹⁶² Kumlein, Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz, S. 297.

transparent werden zu lassen, kann die hermeneutische Kategorie Raum durchaus auch einen Beitrag zur Subjektwerdung leisten.

Allgemeiner formuliert lassen sich daher zwei Ebene unterscheiden, auf denen die hermeneutische Kategorie Raum Verstehensprozesse im Rahmen religiöser Bildung konstruktiv befördern kann. Zum einen kann ähnlich wie in den oben stehenden Analysen des exemplarischen Erprobungsfeldes Sommercamp in reflexiven Begehungen von Phänomenen oder Handlungsvollzügen nach Platzierungsprozessen gefragt werden, nach Gegenständen oder Klang-Atmosphären und nach der leiblichen Präsenz bzw. den Körperbewegungen¹¹⁶³, die die Erfahrungen beeinflusst oder verändert haben. Inspiriert vom Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen bietet es sich außerdem an, individuellen Synthesen nachzugehen oder christlich-theologische Perspektiven als ein mögliches Syntheseangebot in das Unterrichtsgespräch einzuspeisen. Darüber hinaus kann das Sinnstiftungspotential phänomenologischer Lesarten ein Nachdenken über Prozesse atmosphärischer Raumerzeugung befördern oder das Spannungsverhältnis von leib-räumlicher Wahrnehmung und möglicherweise erzeugten (Klang- oder Bild-)Atmosphären fokussieren, das auch Positionierungen im Raum erprobt, die der Mannigfaltigkeit von Wahrnehmung jeweils Rechnung tragen¹¹⁶⁴. In semiotischer Perspektive kann nach gesellschaftlich geteilten Denotationen und Konnotationen von Raumzeichen gefragt werden.

Zum anderen kann die texthermeneutische Arbeit mit biblischen Quellen in einem kategorialen Umgang mit dem Raum eine zusätzliche Analyseoption gewinnen. Bibeltexte sind Deutungen von menschlichen Erfahrungen mit dem Absoluten. Ihre Reichweite für den modernen Leser erschließt sich vor allem, wenn sie im Horizont einer Daseinshermeneutik thematisiert werden, die an der Frage ausgerichtet ist, „wie ich mich und die Welt verstehen will“¹¹⁶⁵. Entsprechend gehören existentielle Zugänge

¹¹⁶³ Vgl. Wüthrich, Raum Gottes, S. 450 f.

¹¹⁶⁴ Vgl. Silke Leonhard/Thomas Klie (Hgg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, S. 171 ff. Leonhard denkt umfassend über das Eingewobensein des Leibes in Raum und Zeit nach und zeigt damit anschaulich die Bedeutsamkeit der genannten Kategorien für Überlegungen zur religiösen Bildung. Allerdings verzichtet sie in ihrer Betonung des phänomenologischen Zugangs darauf, die Dimensionen explizit hermeneutisch zu wenden, so dass sie in einem Plädoyer für eine leib-, raum- und zeitbezogene Religionspädagogik verhaftet bleibt, das die individuelle leibliche, räumliche und zeitliche Erfahrung in der Performanz zu Recht betont, aber tendenziell dazu neigt, Reflexionsdynamiken zurückzustellen.

¹¹⁶⁵ Bernhard Dressler/Harald Schroeter-Wittke, „Vorwort“, in: dies. (Hgg.), *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*, Leipzig 2012, 11–16, S. 12.

zum Standardrepertoire der Bibeldidaktik,¹¹⁶⁶ die heute vor allem an der methodisch diversen, kreativen Anregung und Ermöglichungen von Auslotungen zum Selbst-, Welt- und Gottesverhältnis orientiert ist und sich zugleich um ein konstruktives grundierendes Verhältnis zur historisch-kritischen Exegese bemüht.¹¹⁶⁷ Religionspädagogische Erschließungsvorschläge sind daher stets aufgefordert, sich in eben diesem Spannungsverhältnis zu bewegen und von dort ausgehend Personen, Themen, Motive oder die Sprache biblischer Texte von der Gegenwart her auf die Gegenwart hin zu erschließen.¹¹⁶⁸ Für die erforderliche oszillierende Bewegung leistet der kategoriale Umgang mit Raum einen doppelten Beitrag.

Erstens kann die hermeneutische Kategorie Raum in Vorbereitung auf didaktische Settings sowohl die Annäherung an Aussagen des Textes leiten auch die Bemühungen um Reflexionen zum Sinnzusammenhang, von denen ausgehend sich ebenfalls systematisch-theologische Überlegungen zum Verhältnis des Textes zur christlich-theologischen Weltdeutung¹¹⁶⁹ realisieren lassen. Solche Prozesse und die damit verbundenen neu akzentuierten Erschließungsmöglichkeiten sind in der vorausgehenden Analyse zur Sintflut-Erzählung exemplarisch illustriert.

Zweitens kann die hermeneutische Kategorie Raum als Erweiterungsmöglichkeit des bibeldidaktischen Kanons begriffen werden, die sowohl für kognitiv-reflektierende als auch für affektiv-erfahrungsorientierte Zugänge¹¹⁷⁰ wirksam ist. Für beide Modi stellt sie eine Möglichkeit dar, die in biblischen Texten entfalteten Deutungen von Erfahrungen mit Gott mit individuellen Lesarten von Schülerinnen und Schülern zu

¹¹⁶⁶ Vgl. Horst Klaus Berg, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung* (Handbuch des biblischen Unterrichts 1), München/Stuttgart 1991, S. 94 ff.; vgl. dazu auch Schweitzer, Religionspädagogik, S. 149 ff.

¹¹⁶⁷ Vgl. Johannes Lähnemann, „Umgang mit der Bibel – Bibelwissenschaftliches Arbeiten in fachdidaktischer Perspektive“, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hgg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2003, 245–294, S. 247 ff.

¹¹⁶⁸ Michael Meyer-Blanck, „Hermeneutik und Bibeldidaktik“, in: Miriam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2013, 382–386, S. 283 ff. Meyer-Blank unterstreicht die Bedeutung von Bibelverstehen für den Religionsunterricht mit der Formel „Bibelverstehen ist nicht alles. Aber ohne Bibelverstehen ist alles nichts“ (S. 282). Ihm zufolge kreist die Bibeldidaktik schon immer „um das hermeneutische Prinzip, um die gegenseitige Übersetzung von Glaubens- und Lebenserfahrung“ (S. 384), also um eine Daseins hermeneutik.

¹¹⁶⁹ Vgl. Lähnemann, Umgang mit der Bibel – Bibelwissenschaftliches Arbeiten in fachdidaktischer Perspektive, S. 249 f. Für alle vier von Lähnemann genannten Grundschriften für den religionspädagogischen Umgang mit biblischen Texten (1. Klärung der Vorannahmen; 2. Auslegung im engeren Sinne: Aussagen des Textes, Intention des Verfassers; 3. Systematisch Theologische Reflexion: Text im Zusammenhang christlich-theologischer Weltdeutung; 4. Methodisch didaktische Überlegungen) kann die hermeneutische Kategorie Raum eine Perspektiverweiterung leisten.

¹¹⁷⁰ Vgl. Gottfried Adam/Rudolf Englert/Rainer Lachmann, *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch* (Schriften aus dem Comenius-Institut 2), 3. Aufl., Berlin 2009, S. 7 f.

verknüpfen und den Text lebendig werden zu lassen.¹¹⁷¹ Dieses didaktische Potential lässt sich für kognitiv-reflektierende Arbeitsformen an der strukturalen Textanalyse,¹¹⁷² wie sie Horst Klaus Berg entfaltet, detaillierter illustrieren. Seine beiden möglichen Operationalisierungen linguistischer Auslegungsverfahren, die Erzählperspektive und die Analyse von Akteuren und deren Handlungen bzw. Beziehungen¹¹⁷³, nehmen jeweils die Kategorie Raum mit auf. Für die Erzählperspektive führt Berg mögliche Resonanzen explizit aus und fordert dazu auf, neben der Zeit-, Innenwelt- und Rede-Charakteristik auch die Raum-Charakteristik eines biblischen Textes zu untersuchen. Dazu sollen nicht die geografischen Merkmale des Textes in den Blick kommen, sondern „es interessiert, aus welcher räumlichen Perspektive erzählt wird“¹¹⁷⁴ oder „welche räumlichen Veränderungen sich erkennen lassen“¹¹⁷⁵. Die vorgeschlagene Analyseperspektive umgeht also ausdrücklich eine material-architektonische Verkürzung und arbeitet bereits anfänglich mit einem hermeneutischen Zugang zum Raum. Im Rückgriff auf das Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen sind jedoch Erweiterungen möglich. So lässt sich außerdem fragen, welche sozialen Güter oder Lebewesen erzählerisch platziert werden und zu welcher Art von Raumsynthesen der Text anregt,¹¹⁷⁶ welche Regeln und Routinen den entstehenden Raum bestimmen¹¹⁷⁷ und welche Atmosphären darin möglicherweise erzeugt werden oder wie dies das Handeln bzw. die Beziehung der Akteure beeinflusst und vice versa. Damit ist ersichtlich, dass die Innenwelt- und die Rede-Charakteristik ähnlich wie die Akteure und ihre Beziehungen jeweils selbst unmittelbar räumlich relational gedacht werden können und dass es hilfreich sein kann, der genuin räumlichen Verfasstheit sozialer Prozesse textanalytisch Rechnung zu tragen.

Weitere Verstehensmöglichkeiten eröffnen sich, wenn einerseits ausgehend von den Sinnstiftungspotentialen phänomenologischer Raumdeutungen die leib-räumliche Verfasstheit der Akteure deutlich stärker in den Blick genommen wird und nach den

¹¹⁷¹ Vgl. Dressler, Schroeter-Wittke, Vorwort, S. 12 f.

¹¹⁷² Der katholische Theologe Hans Zirker entfaltet das Aufspüren von Räumen und Zeiten sowie von Beziehungen und Akteuren ebenfalls als Aufgabe der strukturalen Textanalyse. Vgl. Hans Zirker, in: Hans Zirker/Georg Hilger/Tullio Aurelio/Claus Bussmann/Franz Joseph Schierse/Karlheinz Sorger (Hgg.), *Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule. Altes Testament*, Düsseldorf 1991, S. 16 ff.

¹¹⁷³ Vgl. Berg, Ein Wort wie Feuer, S. 121 f.; vgl. dazu auch Burkard Porzelt, *Grundlinien biblischer Didaktik* (UTB 3656), Bad Heilbrunn 2012, S. 104 ff.

¹¹⁷⁴ Berg, Ein Wort wie Feuer, S. 122.

¹¹⁷⁵ Ebd., S. 122.

¹¹⁷⁶ Vgl. Löw, Raumsoziologie , S. 158 ff.

Wechselbeziehungen zwischen aktualisiertem und habitualisiertem Leib¹¹⁷⁸ und den damit verbundenen Variationen von Sinnstiftungs- und Wahrnehmungsprozessen¹¹⁷⁹ gefragt wird. So rücken die sich ergebenden Verschiebungen der räumlich verfassten Existenz der Akteure, die auch an Bewegungsvollzüge gebunden sein kann, in den Fokus. Andererseits kann im Rückgriff auf das Sinnstiftungspotential semiotisch-symbolischer Raumdeutungen erweiternd nach Umkodierungsprozessen räumlicher Figurationen¹¹⁸⁰ gefragt werden bzw. danach, ob und wie in symbolischer Aufladung Grenzen und Schwellen¹¹⁸¹ bearbeitet und neukodiert werden.

Die Pluralität der hier angedeuteten Frageanregungen lässt erkennen, dass eine Beschränkung auf die Erzählperspektive bei der vorgeschlagenen Komplexitätssteigerung räumlich orientierter Reflexion kaum noch erforderlich ist. Vielmehr kann, sofern der Raum als Deutungsphänomen gefasst und seine Polysemantik jeweils hermeneutisch-analytisch gewendet wird, die Untersuchung von Dynamiken der Räumlichkeit als eigenständige Operationalisierung strukturaler Textanalysen begriffen werden. Eine solche Analyseperspektive integriert in sich Akteure und ihre leib-räumliche Verfasstheit, ihre Beziehungen untereinander, die entstehenden räumlich-relationalen Handlungsvollzüge, mögliche Symbolisierungen und (De-)Kodierungsprozesse und intendiert, von dort aus eine Überführung des biblischen Lesetextes in die Lebenskontakte der Schülerinnen und Schüler anzubahnen. Die genuin räumliche Verfasstheit des Menschen, infolge der sich Leben stets räumlich vollzieht und material eingeräumt ist, wird aufgenommen und eröffnet vielfältige Resonanzen zum Umfeld der Lernenden, die von Erkundungen zu alltagsweltlichen Heterotopien über bewusste Wahrnehmungsaufträge für Atmosphären oder Platzierungs- und Synthetisierungsprozesse reichen können.

Für affektiv-erfahrungsorientierte Zugänge¹¹⁸² lässt sich ein ähnliches Bild zeichnen. Entwürfe wie beispielsweise die Symboldidaktik nutzen das Eingewobensein

¹¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 163 ff.

¹¹⁷⁸ Vgl. Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung, S. 198 ff.

¹¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 182 ff.

¹¹⁸⁰ Vgl. Klie, Geräumigkeit und Lehrkunst, S. 195 f.

¹¹⁸¹ Vgl. Volp, Das offene Labyrinth, S. 23 f.

¹¹⁸² Neben der Symboldidaktik zeichnet sich auch das Bibliodrama als affektiv-erfahrungsorientierte Spielart bibeldidaktischen Arbeitens durch ein ganz eigenes Verhältnis zur Räumlichkeit aus (vgl. Else Natalie Warns, „Die ästhetische Dimension des Bibliodramas“, in: Andrea Brandhorst/Heinz-Hermann Brandhorst/Heinrich Fallner/Else Natalie Warns (Hgg.), *Bibliodrama als Prozeß*. Leitung und Beratung, Berlin 2012, 21–102, S. 21 ff.). Die Weise, wie hier die „ästhetisch-dramatische Dimension biblischer Texte“ (S. 28.) über Klang und Stimme oder Gestus und Szene aktualisiert wird, ist grundlegend durch

des Menschen in räumliche Bezüge vielfach bereits implizit, so dass eine Explikation entsprechender Dynamiken eine Steigerung reflexiver Möglichkeiten bedeutet. Wenn beispielsweise Peter Biehl intendiert, biblische Texte als Symbolgeschichten interaktiv zu erschließen¹¹⁸³, und dazu u. a. den Weg als eines der zentralen Symbole christlicher Wirklichkeitsdeutung entfaltet,¹¹⁸⁴ kann in einer zeichentheoretisch revidierten Fassung seiner Überlegungen¹¹⁸⁵ die Figuration Weg als Behältnis (architektonische Gestalt) wie als Verhältnis¹¹⁸⁶ noch einmal ausdrücklicher räumlich profiliert werden. In einer Begegnung von alltagsweltlichen zu biblischen Erfahrungen und vice versa lässt sich nach jeweiligen Dekodierungsmöglichkeiten bzw. in Aufnahme der Sinnstiftungspotentiale sozial-relationaler Raumdeutungen auch nach Platzierungen, Synthesen oder Regeln und Routinen fragen, die handelnd das Phänomen Weg erzeugen, verändern oder variieren¹¹⁸⁷, um anschließend die gewonnenen Einsichten jeweils für Erschließungsprozesse zu Bibeltexten zu nutzen. Biehl selbst hat vor allem phänomenologische Sinnstiftungsmomente im Blick, wenn er nach den durch Bewegung veränderlichen Raumerfahrungen oder den leiblich wahrnehmbaren Unterschieden zwischen Weg, Straße und Pfad fragt und den handelnden Vollzug des Wanderns als anthropologische Figur¹¹⁸⁸ beispielsweise mit der Wegerfahrung der Emmausjünger¹¹⁸⁹ hermeneutisch zusammenführt. Eine ausdrücklich raumhermeneutische Akzentuierung bietet also vor allem neu akzentuierte Fokussierungsmöglichkeiten, die es erlauben, auf den Spuren Biehls in einer zeichendidaktischen Variation räumliche Dynamiken explizit für Verstehensprozesse zu nutzen.

Gelingt schlussendlich eine Zusammenführung der räumlich orientierten Auseinandersetzungen mit Phänomenen oder Handlungsvollzügen und einer raumhermeneutisch ausgerichteten Arbeit mit biblischen Texten, ergibt sich ein höchstproduktives Wechselverhältnis, das, weil Raum zugleich genuin mit dem Menschsein verwoben und im christlich-religiösen Sinnhorizont immer schon

Raumbezüge ausgezeichnet, so dass sich das Bibliodrama damit insgesamt als eigenes Erprobungsfeld für die mit der hermeneutischen Kategorie Raum verbundenen Explikationsmöglichkeiten zeigt.

¹¹⁸³ Vgl. Adam, Englert, Lachmann, Bibeldidaktik, S. 62 f.

¹¹⁸⁴ Vgl. Biehl, Symbole geben zu lernen, S. 98 ff.

¹¹⁸⁵ Michael Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, 2. Aufl., Hannover 2002, S. 109 ff.

¹¹⁸⁶ Vgl. Klie, Gottesdienst im Raum, S. 268 f.

¹¹⁸⁷ Vgl. Geiger, Gottesräume, S. 315 ff.

¹¹⁸⁸ Vgl. Biehl, Symbole geben zu lernen, S. 100 f.

¹¹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 108 f.

eingezeichnet gedacht werden kann, ein Nacheinander von alltagsweltlicher und christlich-religiöser Lesart vermeidet und stattdessen das wechselseitige Verwobensein beider Deutungsvollzüge betont¹¹⁹⁰.

*Die hermeneutische Kategorie Raum als Möglichkeit
für die Ausbildung einer raumorientierten Gestaltungsfähigkeit*

Die vorgeschlagene Ausrichtung von Verstehensprozessen an Dynamiken der Räumlichkeit kann nicht zuletzt in ihrer Vermittlung von Wahrnehmung und Reflexion den Aufbau sinnlicher Gestaltungsfähigkeit ebenso befördern wie „den Aufbau einer elementar-theologischen Urteilsfähigkeit“¹¹⁹¹. Die differenten Sinnstiftungspotentiale von Raumdeutungen können Übergänge vom Sinnlichen zum Kognitiv-Reflexiven und vice versa anbahnen helfen, indem jeweils ein raumakzentuiertes Verstehen realisiert wird, das schließlich in vielfältigen performativen und religionshermeneutischen Settings erneut produktiv werden kann. Implizit zeigen sich entsprechende Verschränkungen bereits in den konzeptionellen Überlegungen zum Bibliodrama¹¹⁹². Bei Else Natalie Warns ist zunächst die Rede vom „Textraum“¹¹⁹³ für den sie „die Metapher ‚Nachgehen‘“¹¹⁹⁴ aufnimmt, um das Bewohnen von Szenarien und Konstellationen des Textes zu thematisieren. Für den Kontakt mit dem Textraum erachtet sie nicht nur die Entstehung vertrauensvoller Atmosphären¹¹⁹⁵ als bedeutsam, sondern auch das leib-

¹¹⁹⁰ Vgl. Kumlein, Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition: Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch-theologische Hermeneutik des Christentums, S. 38 f.

¹¹⁹¹ Dressler, Blickwechsel, S. 270.

¹¹⁹² Andrea Brandhorst/Heinz-Hermann Brandhorst/Heinrich Fallner/Else Natalie Warns (Hgg.), *Bibliodrama als Prozeß*. Leitung und Beratung, 3. Aufl., Berlin 2012.

¹¹⁹³ Else Natalie Warns, „Die ästhetische Dimension des Bibliodramas“, in: Andrea Brandhorst/Heinz-Hermann Brandhorst/Heinrich Fallner/Else Natalie Warns (Hgg.), *Bibliodrama als Prozeß*. Leitung und Beratung, Berlin 2012, 21–102, S.29.; vgl. dazu auch Gesellschaft für Bibliodrama e.V., TEXT RAUM. Vorhang auf!, <http://www.bibliodrama-gesellschaft.de/Home.62.0.html> (7.6.2017), S.2ff. Das Informations- und Diskussionsform der Gesellschaft für Bibliodrama e.V. wird ebenfalls unter dem Titel „TEXTRAUM“ publiziert.; vgl. außerdem Gerhard Marcel Martin, *Sachbuch Bibliodrama : Praxis und Theorie*, 3. Aufl., Stuttgart 2011., S.40ff. Martin nutzt die metaphorische Verwendung der Rede vom Raum um folgende Erschließungsfragen für die Textarbeit anzudeuten: Welche Ausdehnungen und Grenzen hat der Textraum? Welche Spannungsfelder, welche Leerstellen, welche Gegenstandsichte weißt der Raum auf? Wie kann das Textfeld begangen werden? Zu welchen Erfahrungen und Aktionen lädt der Text ein? Diese Frageperspektiven sind jeweils von abweichenden Lesarten des Raumes gespeist und machen sich implizit die je eigenen Sinnstiftungspotentiale zunutze.

¹¹⁹⁴ Warns, Die ästhetische Dimension des Bibliodramas, S.29.

¹¹⁹⁵ vgl. ebd., S.38f

räumliche Durchbewegen des Textes, was in den Facetten Ton, Klang und Stimme¹¹⁹⁶ noch einmal zusätzlich variiert und schließlich auch in Beziehung zum Aufführungsraum in seiner material-architektonischen Gestalt gesetzt wird. Warns bedenkt auch bereits mögliche Platzierungen von Gegenständen oder Symbolen¹¹⁹⁷ oder reflektiert zum Verhältnis von im Text präsenten Wegen, Orten und Elementen zum Aufführungssetting. Wenngleich es dem komplexen Anliegen des Bibliodramas kaum gerecht wird, es an dieser Stelle bei den genannten selektiven Akzenten zu belassen, machen sie doch deutlich, dass eine hermeneutische Fokussierung der Kategorie Raum nicht nur für Annäherungs- und Verstehensprozesse, sondern auch für produktive Gestaltungsvollzüge im Kontext religiöser Bildung einen bedeutsamen Zugewinn eröffnet.

¹¹⁹⁶ vgl. ebd., S.48f. und S.63ff.

¹¹⁹⁷ vgl. ebd., S.74ff.

III Resümee: Das Potential raumhermeneutischer Perspektiven für die Theorie und Praxis religiöser Bildung

Die Komplexität des Phänomens Raum und die mit ihrer Explikation verbundenen Paradoxien, nach denen Raum zugleich eine materiale Figuration darstellen kann und eine symbolische Konnotation oder ein Existential das Menschsein genuin grundiert und allem Denken und Erkennen *a priori* vorausgeht, legen in der Vielgestalt der ermöglichten Prädikationsvorgänge den Schluss nahe, dass Raum ein Deutungsphänomen ist.

Die verschiedenen Lesarten des Raumes sind dabei nicht homogen. Sie gehen von differenten Prämissen aus und widersprechen sich, so dass jede Raumdeutung mit einem eigenen Geltungsanspruch auftritt und mit spezifischen Wirkungen verbunden ist. Die Anwendung des Konzeptes der Deutungsmacht, das Deutung und Macht aufeinander zuführt, erlaubt es, diese Unterschiedlichkeiten analytisch zu betrachten, und lässt die im Rahmen des Spatial Turn geführten Debatten als religionspädagogisch interessanten Schauplatz von Konflikten um mögliche Deutungen des Raumes erscheinen.

In hermeneutischer Perspektive sind in diesem Konfliktfeld besonders die spezifischen Wirkungen von Raumdeutungen interessant. Sie können als die modal-sinnstiftende Macht der Prädikationsvorgänge zum Raum beschrieben werden und fokussieren explizit den Beitrag von Raumdeutungen zum Verstehen von Welt und Wirklichkeit. Anders formuliert, zeigt sich die Wirkung von Raumdeutungen als ihr jeweiliges Sinnstiftungspotential, das sich aus vielfältigen Dimensionen generiert, die in Abhängigkeit von den erkenntnistheoretischen Prämissen der entsprechenden Lesart und ihren spezifischen wirklichkeitserschließenden Akzentsetzungen entstehen.

Die Praktische Theologie und die Religionspädagogik nutzen aktuell, vornehmlich implizit, die Sinnstiftungspotentiale (leib-)phänomenologischer, semiotisch-symbolischer und sozial-relationaler Raumdeutungen. Der starke kirchenraumpädagogische Fokus der Diskurse begründet, dass eine explizite hermeneutische Nutzung, die eine kategoriale Perspektive auch jenseits der Debatten um den Materialraum Kirche anwendet, nur punktuell vorfindlich ist. Inspirationen zu möglichen Weiterführungen und Neuakzentuierungen, die eine systematische

Verankerung einer hermeneutischen Perspektive auf den Raum in der Religionspädagogik vorantreiben, können im Dialog mit der Exegese und der Systematischen Theologie gewonnen werden. Beide Disziplinen nutzen die Kategorie Raum bereits in unterschiedlichsten Facetten für die Entwicklung eigener Welt- und Text- und Gottesdeutungen. Während Elisabeth Jooß vor allem das Sinnstiftungspotential phänomenologischer Lesarten des Raumes fokussiert, um diesen als Grundkategorie des Gott-, Mensch- und Weltverhältnisses zu entfalten, geht Michaela Geiger auf das Sinnstiftungspotential sozial-relationaler Raumdeutungen zu, um das Deuteronomium neu akzentuiert zu erschließen.

Schon diese wenigen Beispiele zeigen, dass religionspädagogisch eine mehrdimensionale Zusammenführung differenter Sinnstiftungspotentiale ratsam ist, da gerade eine differenzbewusste Vielstimmigkeit es erlaubt, Ertragreiches für raumhermeneutische Reflexionen zur Theorie und Praxis religiöser Bildung zu gewinnen. Dieser Anspruch kann mit Hilfe der hermeneutischen Kategorie Raum umgesetzt werden. Sie ist dazu als fluide, sprachlich verfasste Matrix zu verstehen, in der eine Integration der Sinnstiftungspotentiale differenter Raumdeutungen erfolgt, die jeder Deutung zuerkennt, dass sie eine versteckende Ordnung von Möglichem und Unmöglichem oder Wirklichem und Kontingentem realisiert und so eine raumorientierte Erfassung von Welt sichert. Mit ihr verbindet sich die Option, statt der einseitigen Fokussierung auf das Materiale nachzugeben, eine variierte Auswahl von Erschließungsperspektiven zu befördern und räumlich akzentuiert auf Zusammenhänge religiöser Bildung zuzugehen.

Raumhermeneutisch kann religiöse Bildung als ebenso genuin räumlich verfasst begriffen werden, wie sie auch selbst immer schon in Räumen und an Orten vollzogen wird. So zeigt sich einerseits in sozial-relational räumlicher Perspektive die in religiösen Bildungsprozessen intendierte Subjektwerdung als Befähigung zu aktiven Platzierungen und Synthesen im Verhältnisraum Gott, Mensch und Welt, womit ein Grundzug des protestantischen Bildungsverständnisses räumlich neu erschlossen ist. Andererseits kann die in religiösen Bildungsprozessen intendierte Befähigung zur Existenz im Gegenüber zu Gott mit Hilfe des Sinnstiftungspotentials leib-phänomenologischer Raumdeutungen als sich räumlich vollziehende Selbstbestimmung aufgefasst werden, die sich im Akt der (Neu-)

Orientierung als leib-räumliches Sinnverstehen vollzieht. Menschsein ist in dieser Perspektive als Orientiertsein begriffen, das über den Leib als Knotenpunkt aller

Sinnstiftungsprozesse genuin (leib-)räumlich verfasst ist. Beide Lesarten vollziehen Überschritte ins Symbolische und basieren durchaus auf einer Verschränkung raumorientierter Dekodierungen mit dem Absoluten, die quasi vorausgesetzt ist, um religiöse Bildungsprozesse als räumlich verfasst sichtbar werden zu lassen.

Diese bildungstheoretischen Überlegungen haben umfassende Konsequenzen für die Praxis religiöser Bildung, die sich in drei zentralen didaktischen Konsequenzen subsumieren lassen. Erstens kann Raum, verstanden als Erkenntniskategorie, eine neu akzentuierte Annäherung an religiöse Phänomene ermöglichen, da ein kategorialer Umgang mit dem Raum einen Beitrag dazu leisten kann, diese ebenso wie alltagsweltliche „bearbeitbar und explikationsfähig zu machen“¹¹⁹⁸.

Zweitens bietet die hermeneutische Kategorie Raum eine Möglichkeit für eine neu akzentuierte Realisierung von Verstehensprozessen. Sie kann für eine kritisch reflexive Begehung religiöser wie alltagsweltlicher Phänomene genutzt werden, aber auch als Analyseoption für texthermeneutische Prozesse, da die erarbeiteten Dimension Erschließungsprozesse auf der Ebene von Handlungsvollzügen ebenso leiten können, wie solche zu biblischen Texten. So kann die Untersuchung von Dynamiken der Räumlichkeit einerseits als eigenständige Operationalisierung strukturaler Textanalysen begriffen werden und andererseits helfen, die impliziten räumlichen Bezüge von affektiv-erfahrungsorientierten bibeldidaktischen Ansätzen wie der Symboldidaktik zu explizieren, indem Figurationen wie der Weg oder Haus ausdrücklich hermeneutisch als Behältnis und als Verhältnis reflektiert werden. Da Raum zugleich genuin mit dem Menschsein verwoben und im christlich-religiösen Sinnhorizont immer schon eingezeichnet gedacht werden kann, ist mit einer raumhermeneutischen Perspektive zugleich ein Nacheinander von alltagsweltlicher und christlich-religiöser Lesart vermieden.

Drittens stellt die hermeneutische Kategorie Raum eine Möglichkeit zur Ausbildung einer raumorientierten Gestaltungsfähigkeit dar, die sich, wie implizit im Bibliodrama beobachtbar, im Gewinn räumlich-platzierender Produktivität realisiert und schlussendlich auch zur Entwicklung elementarer theologischer Urteilsfähigkeit beitragen kann.

In religionspädagogischer Perspektive lässt sich also festhalten: Raum ist ein Deutungsphänomen, und seine vielfältigen Prädikationen verfügen über ein

¹¹⁹⁸ Dressler, Blickwechsel, S. 269–270.

umfassendes wirklichkeitserschließendes Potential, das, angewendet auf die Theorie und Praxis religiöser Bildung, Neuakzentuierungen für die Annäherung, die reflektierte Begehung von Phänomenen und das Verstehen von biblischen Texten, wie auch für die Ausbildung von Gestaltungsfähigkeit eröffnet.

IV Ausblick

Für eine Verankerung des Raumes „im Theoriegebäude der Religionspädagogik“¹¹⁹⁹, wie es kürzlich Bernd Schröder gefordert hat, ist in der vorliegenden Arbeit ein Anfang in raumhermeneutischer Perspektive gemacht worden.

Allerdings erfordert seine nachhaltige Etablierung von Räumlichkeit als ertragreiche Komponente religionspädagogischer Reflexion darüber hinaus zum einen eine Einschreibung in die unterschiedlichen Konzeptionsmodelle der Religionspädagogik und zum anderen weitere detailliertere Spurensuchen zum Potential bisher kaum gesichteter Lesarten. Letztere finden sich u. a. bei Otto Bollnow, Gaston Bachelard oder Bernhard Waldenfels. Für erstgenannte Systematisierungen sind neben den historischen Entwürfen, wie sie für die Liberale Religionspädagogik mit Richard Kabisch oder für die Evangelische Unterweisung mit Gerhard Bohne bzw. Martin Rang verbunden sind und für die Hermeneutische Religionspädagogik mit Heinrich Stock, auch die neueren Modelle (Problemorientierter RU, Symboldidaktik, Performativer RU, Kompetenzorientierter RU, Bibliodrama etc.) expliziter und umfassender auf ihre Bezugnahmen auf die Kategorie Raum zu befragen, um konzeptionelle Schritte zu einer raumhermeneutisch-sensiblen Religionspädagogik zu befördern. Die Vielfalt der zu entdeckenden Anschlussstellen hat sich gerade in den Überlegungen zur Bibeldidaktik punktuell angedeutet. Für den Erfolg entsprechender Erkundungen ist es allerdings essentiell, dass Raum dezidiert in hermeneutischer Perspektive als Erkenntniskategorie begriffen wird.

¹¹⁹⁹ Schröder, „Lernorte“ – Raum in religionspädagogischer Reflexion, S. 30.

Literaturverzeichnis

Adam, Gottfried/Englert, Rudolf/Lachmann, Rainer, *Bibeldidaktik*. Ein Lese- und Studienbuch, 3. Aufl., Berlin 2009.

Adam, Gottfried/Ritter, Werner H./Lachmann, Rainer, *Theologische Schlüsselbegriffe*. Biblisch, systematisch, didaktisch, 4. Aufl., Göttingen 2012.

Alkier, Stefan, „Verstehen zwischen Rekonstruktion und Schöpfung. Der hermeneutische Ansatz Friedrich Schleiermachers als Vorlage einer Praktisch-theologischen Hermeneutik“, in: Dietrich Zilleßen/Stefan Alkier/Ralf Koerrenz/Harald Schroeter (Hgg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik*. Ansätze – Anregungen – Aufgaben, Rheinbach-Merzbach 1991, 3–22.

Angehrn, Emil, „Die Sprachlichkeit menschlicher Existenz: zwischen Kommunikation und Welterschließung“, in: Emil Angehrn/Joachim Küchenhoff (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache*. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven, Weilerswist 2012, 36–54.

Angehrn, Emil/Küchenhoff, Joachim, „Einleitung“, in: dies. (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache*. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven, Weilerswist 2012, 7–12.

– (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache*. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven, Weilerswist 2012.

Arendt, Hannah, *Macht und Gewalt [1970]*, 7. Aufl., München/Zürich 1990.

Arnold, Heinz, „Rezension: Löw, Martina. Raumsoziologie“, *Geographische Revue: Zeitschrift für Literatur und Diskussion* 3 (2001), 103–105.

Assmann, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis*. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992.

Atteslander, Peter, *Methoden der empirischen Sozialforschung*, 11. Aufl., Berlin 2006.

Bachelard, Gaston, *Poetik des Raumes [1957]*, Frankfurt am Main 1994.

Bachmann-Medick, Doris, *Cultural turns*. New orientations in the study of culture, Berlin/Boston 2016.

Bail, Ulrike, „*Die verzögerte Sehnsucht hinkt an ihrem Ort*“. Literarische Überlebensstrategien nach der Zerstörung Jerusalems im Alten Testament, Gütersloh 2004.

Barth, Ulrich, „Dimensionen des Religionsbegriffs“, in: Wilhelm Gräß/Ulrich Barth (Hgg.), *Pfarrer fragen nach Religion*. Religionstheorie für die kirchliche Praxis, Hannover 2002.

–, *Religion in der Moderne*, Tübingen 2003.

- Bauer, Jonas, „Dimension Raum“, in: Hans-Günter Heimbrock/Trygve Wyller (Hgg.), *Den anderen wahrnehmen. Fallstudien und Theorien für respektvolles Handeln*, Göttingen 2010, 190–208.
- Baumert, Jürgen, „Deutschland im internationalen Bildungsvergleich“, in: Nelson Killius et al. (Hgg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt am Main 2002, 100–150.
- Berg, Horst Klaus, *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München/Stuttgart 1991.
- Berger, Peter A./Hock, Klaus/Klie, Thomas, „Religionshybride – Zur Einführung“, in: dies. (Hgg.), *Religionshybride: Religion in posttraditionalen Kontexten*, Wiesbaden 2013, 7–46.
- Bermes, Christian, *Maurice Merleau-Ponty zur Einführung*, 2. Aufl., Hamburg 2004.
- Berquist, Jon L., „Constructing the City of David. Critical Spatiality and Jerusalem as Capital“, in: Jon L. Berquist/Claudia V. Camp (Hgg.), *Constructions of space II. The biblical city and other imagined spaces*, New York 2008, 40–52.
- Bethge, Clemens W., *Kirchenraum. Eine raumtheoretische Konzeptualisierung der Wirkungsästhetik*, Stuttgart 2015.
- Beyerle, Stefan, „Wahrgenommener und erzählerter Raum im Alten Testament“, *Verkündigung und Forschung* 62 (2017), 56–62.
- Biehl, Peter, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen 1989.
- , *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1993.
- , „Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik“, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie: von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 15–46.
- , „Wohnen – Raumerfahrungen von Kindern. Eine phänomenologische Beschreibung“, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie: von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 203–216.
- , *Festsymbole: zum Beispiel: Ostern; kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1999.
- , „Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive“, in: Karl Ernst Nipkow/Peter Biehl (Hgg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2005, 9–102.
- , „Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht“, in: Karl Ernst Nipkow/Peter Biehl (Hgg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2005, 111–152.
- Bieler, Andrea/Schottroff, Luise, *Das Abendmahl. Essen, um zu leben*, 1. Aufl., Gütersloh 2007.

- Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl Ernst (Hgg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, 2. Aufl., Bonn 2006.
- Bizer, Christoph, „Liturgie“ als religionsdidaktische Kategorie“, in: Jörg Neijenhuis (Hg.), *Liturgie lernen und lehren*, Leipzig 2001, 95–118.
- Böhme, Gernot, *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*, 14. Aufl., Frankfurt am Main 2003.
- , *Architektur und Atmosphäre*, München 2006.
- Böhme, Jeanette/Hermann, Ina, DFG-Projekt „Schulraum und Schulkultur. Studien zur schulkulturellen Bedeutung der Entwurfs-, Handlungs- und Strukturdimensionen von Raumordnungen“, 2012, https://www.uni-due.de/biwi/raumwissenschaftliche-schul-und-bildungsforschung/dfg_eins_aktuell.php (24.10.2013).
- Böhme, Jeanette/Hermann, Ina, *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*, Wiesbaden 2011.
- Bollnow, Otto Friedrich, „Mensch und Raum [1963]“, in: Kühne-Bertram/Boelhauve/Rodi/Lessing (Hgg.), *Schriften. Band VI. Mensch und Raum*, Würzburg 2011.
- Bonß, Wolfgang/Dimbath, Oliver/Maurer, Andrea/Nieder, Ludwig/Pelizäus-Hoffmeister, Helga/Schmid, Michael, *Handlungstheorie. Eine Einführung*, Bielefeld 2013.
- Bornhauser, Thomas (Hg.), *Heilige Alltäglichkeit. Essen und feiern in der Kirche; eine Handreichung für die Gemeindepraxis (Theologisch-ekklesiologische Beiträge Aargau 2)*, Zürich 2006.
- Brandi-Hinrichs, Friedrich, „Das Raumkonzept nach Martina Löw“, in: Friedrich Brandi-Hinrichs/Annegret Reitz-Dinse/Wolfgang Grünberg (Hgg.), *Räume riskieren: Reflexion, Gestaltung und Theorie in evangelischer Perspektive*, Schenefeld 2003.
- Brandhorst, Andrea/Brandhorst, Heinz-Hermann/Fallner, Heinrich/Warns, Else Natalie (Hgg.), *Bibliodrama als Prozeß. Leitung und Beratung*, 3. Aufl., Berlin 2012.
- Gesellschaft für Bibliodrama e.V., TEXT RAUM. Vorhang auf!, <http://www.bibliodrama-gesellschaft.de/Home.62.0.html> (7.6.2017).
- Bultmann, Rudolf, *Glauben und Verstehen. Band 1. Die Bedeutung des Alten Testaments für den christlichen Glauben*, Tübingen 1933.
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung, Internationaler Realisierungswettbewerb. Wiedererrichtung des Berliner Schlosses. Bau des Humboldt-Forums im Schlossareal Berlin, http://schlossdebatte.de/wp-content/uploads/2008/12/1-3_humboldt-forum_auslobungstext.pdf (23.6.2016).
- Buntfuß, Markus/Rau, Gerhard, „Küchentisch/Geborgenheit“, in: Dietrich Korsch/Lars Charbonnier (Hgg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen 2008, 261–267.

Burkhardt, Armin, „Semiotik. Philosophisch-linguistisch“, in: Gerhard Krause/Gerhard Müller (Hgg.), *Theologische Realenzyklopädie. Band 31*, Berlin 2000, 116–134.

Cassirer, Ernst, „Das Sprachproblem in der Geschichte der Philosophie“, in: Claus Rosenkranz (Hg.), *Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe. Band 11. Erster Teil. Die Sprache*, Hamburg 2002, 51–121.

–, „Der Mythos als Denkform. Kapitel 1. Charakter und Grundrichtung des mythischen Gegenstandsbewusstseins“, in: Claus Rosenkranz/Birgit Reckl (Hgg.), *Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe. Band 12. Zweiter Teil. Das mythische Denken*, Hamburg 2002, 35–73.

Claesges, Ulrich, *Edmund Husserls Theorie der Raumkonstitution*, Den Haag 1964.

–, „Einleitung des Herausgebers“, in: Ulrich Claesges (Hg.), *Husserliana. Band XVI. Ding und Raum. Vorlesungen 1907*, Den Haag 1973, XIII–XXVIII.

Crüsemann, Frank, „Das ‚portative Vaterland‘“, in: ders. (Hg.), *Kanon und Sozialgeschichte. Beiträge zum Alten Testament*, Gütersloh 2003, 227–242.

Dangschat, Jens S., „Architektur und soziale Selektivität“, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25 (2009), 27–33.

Daub, Tobias, „Raumaneignung in Institutionen – Ein Handlungsforschungsprojekt in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe“, in: Michael May/Monika Alisch (Hgg.), *Sozialraumentwicklung und Raumaneignung von Kindern und Jugendlichen*, Opladen 2013, 29–43.

Davis, Mike, *City of quartz. Ausgrabungen der Zukunft in Los Angeles und neuere Aufsätze*, Berlin/Göttingen 1994.

Deinet, Ulrich, Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory, <https://www.socialnet.de/materialien/attach/249.pdf> (29.6.2017).

Descartes, René, „Anhang zu den zweiten Erwiderungen. Gedanken zum Beweis des Daseins Gottes und der Unterschiedlichkeit der Seele vom Körper. Nach geometrischer Methode geordnet“, in: Artur Buchenau (Hg.), *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, Hamburg 1994, 145–154.

–, „Erste Meditation. Woran man zweifeln kann“, in: Artur Buchenau (Hg.), *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, Hamburg 1994, 11–16.

–, „Zweite Meditation. Über die Natur des menschlichen Geistes“, in: Artur Buchenau (Hg.), *Meditationen über die Grundlagen der Philosophie*. Mit den sämtlichen Einwänden und Erwiderungen, Hamburg 1994, 17–26.

Diekmann, Andreas, *Empirische Sozialforschung*, 19. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2008.

Dilthey, Wilhelm, „Die Entstehung der Hermeneutik [1900]“, in: Georg Misch (Hg.), *Gesammelte Schriften. Band V. Die geistige Welt. Abhandlung zur Grundlegung der Geisteswissenschaften*, Leipzig/Berlin 1924, 317–338.

Dohmen, Günther, „Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ (BMBF publik), Bonn (2001).

Döring, Jörg, „Spatial Turn“, in: Stephan Günzel (Hg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar 2010, 90–99.

Döring, Jörg/Thielmann, Tristan, „Einleitung: Was lesen wir im Raum? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen“, in: dies. (Hgg.), *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, 2008, 7–45.

Dörnemann, Holger, *Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen – Methoden – Zielsetzungen*, Berlin 2011.

Dressler, Bernhard, *Unterscheidungen: Religion und Bildung*, Leipzig 2006.

–, *Blickwechsel. Religionspädagogische Einwürfe*, Leipzig 2007.

–, „Warum auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgang (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017, 85–100.

Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (Hgg.), *Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performance religiöser Bildung*, Stuttgart 2012.

Dressler, Bernhard/Schroeter-Wittke, Harald, „Vorwort“, in: dies. (Hgg.), *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*, Leipzig 2012, 11–16.

Dürckheim, Karlfried von, „Untersuchungen zum gelebten Raum. Erlebniswirklichkeit und ihr Verständnis. Systematische Untersuchungen II [1932]“, in: Jürgen Hasse (Hg.), *Untersuchungen zum gelebten Raum*, Frankfurt am Main 2005, 11–108.

Ebeling, Gerhard, „Die Rechtfertigung vor Gott und den Menschen. Zum Aufbau der dritten Thesenreihe Luthers über Röm 3,28“, in: *Lutherstudien. Band III. Begriffsuntersuchungen – Textinterpretationen – Wirkungsgeschichtliches*, Tübingen 1985, 223–257.

Ecarius, Jutta, „Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen“, in: Jutta Ecarius/Martina Löw (Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 32–61.

Ecarius, Jutta/Löw, Martina, „Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung“, in: dies. (Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 7–12.

Eco, Umberto, *Das offene Kunstwerk*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 1977.

–, *Nachschrift zum „Namen der Rose“*, 4. Aufl., München/Wien 1984.

–, *Semiotik und Philosophie der Sprache*, München 1985.

- , *Die Grenzen der Interpretation*, 1. Aufl., München 1992.
- , *Zeichen: Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*, 9. Aufl., Frankfurt am Main 1993.
- , *Einführung in die Semiotik*, 8. Aufl., München 1994.
- , *Lector in fabula: die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, 3. Aufl., München 1998.
- , „Zwischen Autor und Text“, in: Fotis Jannidis/Gerhard Lauer/Matias Martínez/Simone Winko (Hgg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart 2000, 279–294.
- , *Der Friedhof in Prag*, München 2013.
- Eco, Umberto/Memmert, Günter, *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*, 2. Aufl., München 1991.
- Ehrensperger, Alfred, „Liturgische Mahlfeier früher und heute im Horizont des Wandels im Abendmahlsverständnis“, in: Thomas Bornhauser (Hg.), *Heilige Alltäglichkeit. Essen und feiern in der Kirche; eine Handreichung für die Gemeindepraxis*, Zürich 2006, 18–27.
- Eliade, Mircea, *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*, Frankfurt am Main 1984.
- Englert, Rudolf, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2007.
- Erne, Thomas, *Die Bibel für Kinder*, Ravensburg 2014.
- , „Moderner Kirchenbau und die Individualisierung der Religion. Von den ‚Wirgestalten‘ zu ‚Hybridräumen der Transzendenz‘“, *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 51 (2016), 12–18.
- Erne, Thomas/Schüz, Peter, „Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion“, in: dies. (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 9–19.
- Esser, Hartmut, *Soziologie. Spezielle Grundlagen*, Frankfurt/Main/New York 1999.
- Failing, Wolf-Eckart, „Die eingeräumte Welt und die Transzendenzen Gottes“, in: Wolf-Eckart Failing/Hans-Günter Heimbrock (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 91–122.
- Failing, Wolf-Eckart/Heimbrock, Hans-Günter, „Ausblick. Von der Handlungstheorie zur Wahrnehmungstheorie und zurück“, in: dies. (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 275–294.
- (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998.
- Figal, Günter, *Martin Heidegger zur Einführung*, 3. Aufl., Hamburg 1999.

- Fink-Eitel, Hinrich, *Michel Foucault zur Einführung*, 3. Aufl., Hamburg 1997.
- Foucault, Michel, *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 1974.
- , *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main 1995.
- , „Fragen an Michel Foucault zur Geographie“, in: Daniel Defert/Michael Bischoff (Hgg.), *Schriften. In vier Bänden. Band III. 1976–1979*, Frankfurt am Main 2003, 38–54.
- , „Die ‚Gouvernementalität‘“, in: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.), *Analytik der Macht*, Frankfurt am Main 2005, 148–174.
- , „Raum, Wissen und Macht“, in: Daniel Defert/Michael Bischoff (Hgg.), *Schriften. In vier Bänden. Band IV. 1980–1988*, Frankfurt am Main 2005, 324–341.
- , „Subjekt und Macht“, in: Daniel Defert/Francois Ewald (Hgg.), *Analytik der Macht*, Frankfurt am Main 2005, 240–263.
- , „Von anderen Räumen [1967]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 317–329.
- Frank, Susanne, „Architekturen: Mehr als ein ‚Spiegel der Gesellschaft‘“, *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25 (2009), 16–21.
- Fricke, Michael, „Schwierige‘ Bibeltexte im Religionsunterricht: theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe“, 1. Aufl., Göttingen 2005.
- , „Genesis“, in: Bernhard Dressler/Harald Schroeter-Wittke (Hgg.), *Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel*, Leipzig 2012, 26–56.
- Fritz, Volkmar, *Tempel und Zelt. Studien zum Tempelbau in Israel u. zu d. Zeltheiligtum d. Priesterschrift*, 1. Aufl., Neukirchen-Vluyn 1977.
- Fuchs, Thomas, *Leib, Raum, Person: Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*, München 2000.
- Geiger, Michaela, „Erinnerungen an das Schlaraffenland. Dtn 8 als Theologie des Essens“, in: dies. (Hg.), *Essen und Trinken in der Bibel. Ein literarisches Festmahl für Rainer Kessler zum 65. Geburtstag*, Gütersloh 2009, 15–32.
- , „Gott Präsenz einräumen (Dtn 12). Die Raumsoziologie Martina Löws als Schüssel für die Raumtheologie des Buches Deuteronomium“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 105–122.
- , *Gottesräume. Die literarische und theologische Konzeption von Raum im Deuteronomium*, Stuttgart 2010.
- Gertz, Jan Christian/Berlejung, Angelika, *Grundinformation Altes Testament. Eine Einführung in Literatur, Religion und Geschichte des Alten Testaments*, 3. Aufl., Göttingen 2009.

Gesellschaft für Bibliodrama e. V., TEXT RAUM. Vorhang auf!, <http://www.bibliodrama-gesellschaft.de/Home.62.0.html> (7.6.2017).

Giddens, Anthony, *Interpretative Soziologie*. Eine kritische Einführung, Frankfurt am Main 1984.

–, *Die Konstitution der Gesellschaft*. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, 1. Aufl., Frankfurt am Main/New York 1988.

Gies, Kathrin, „Noah“, in: Michael Bauks/Klaus Koenen (Hgg.), *Wissenschaftliches Bibellexikon. Alttestamentlicher Teil*. Online, Stuttgart 2012.

Girtler, Roland, *Methoden der Feldforschung*, 4. Aufl., Wien 2009.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit, *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, 4. Aufl., Wiesbaden 2010.

Gräßl, Wilhelm, *Sinn fürs Unendliche*. Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh 2002.

–, *Religion als Deutung des Lebens*. Perspektiven einer Praktischen Theologie gelebter Religion, Gütersloh/München 2006.

–, *Sinnfragen: Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur*, 1. Aufl., Gütersloh 2006.

Grethlein, Christian, „Kirchenpädagogik“ im Blickfeld der Praktischen Theologie“, in: Thomas Klie (Hg.), *Der Religion Raum geben*. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 17–33.

Grimm, Wilhelm/Grimm, Jakob, *Deutsches Wörterbuch*. Band 2, Leipzig 1860.

Grözinger, Albrecht, *Praktische Theologie und Ästhetik*. Ein Beitrag zur Grundlegung der praktischen Theologie, München 1987.

Grünewald, Erika, *Die Kunstgeschichte der Kirchenpädagogik*. Ungelöste Spannungen, Berlin 2010.

Gunkel, Hermann, *Genesis*, Berlin 1963.

Günzel, Stephan, „Phänomenologie der Räumlichkeit. Einleitung“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 105–194.

–, „Soziale Räume. Einleitung“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 288–303.

– (Hg.), *Raum*. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart/Weimar 2010.

–, „Raumkehren“, in: ders. (Hg.), *Raum*. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart/Weimar 2010, 77–89.

Hallet, Wolfgang/Neumann, Birgit (Hgg.), *Raum und Bewegung in der Literatur*. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn (Lettre 09/2009), Bielefeld 2009.

Han, Byung-Chul, *Was ist Macht?*, Stuttgart 2005.

Happe, Barbara, „Die Geschichte des Friedhofs“, in: Thomas Klie/Martina Kumlehn/Ralph Kunz/Thomas Schlag (Hgg.), *Praktische Theologie der Bestattung*, Berlin/München/Boston 2015, 253–272.

Härle, Wilfried, *Dogmatik*, 3. Aufl., Berlin/New York 2007.

Hastedt, Heiner, „Was ist Deutungsmacht. Philosophische Klärungsversuche“, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 89–101.

Heidegger, Martin, *Die Kunst und der Raum [1969]*, St. Gallen 1969.

–, *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Band II. Sein und Zeit*, Tübingen 1976.

–, „Sein und Zeit [1926]“, in: Friedrich-Wilhelm von Hermann (Hg.), *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Band II. Sein und Zeit*, Tübingen 1976.

–, „Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs [1925]“, in: Petra Jaeger (Hg.), *Gesamtausgabe. 2. Abteilung: Vorlesungen 1923–1944. Band XX. Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*, Frankfurt am Main 1988.

–, „Bauen Wohnen Denken [1951]“, in: Friedrich-Wilhelm von Hermann (Hg.), *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Band VII. Vorträge und Aufsätze*, Frankfurt am Main 2000, 145–164.

–, *Gesamtausgabe. 1. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Band VII. Vorträge und Aufsätze*, Frankfurt am Main 2000.

–, „Die Räumlichkeit des Daseins [1927]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagenexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 142–152.

Heimbrock, Hans-Günter, „Gelebte Religion im Klassenzimmer?“, in: Wolf-Eckart Failing/Hans-Günter Heimbrock (Hgg.), *Gelebte Religion wahrnehmen: Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis.*, Stuttgart/Berlin/Köln 1998, 233–255.

Hermann, Heike, „Raumbegriffe und Forschungen zum Raum – eine Einführung“, in: dies. (Hg.), *RaumErleben*, Opladen 2010, 7–30.

Herrmann, Cora/Bösefeldt, Ina/Meuche, Katrin, Evangelische Ferienfreizeiten unter der empirischen Lupe. Praxis, Politik, Perspektiven, http://jupfa.koppelsberg.eu/fileadmin/project/jupfa/images/Jugendarbeit/Jupfa_KD/PDF_HP/Fachtag_Ferienfreizeiten_HP_Pr%C3%A4si.pdf (14.3.2017).

Hillebrand, Anne-Katrin, *Erinnerung und Raum. Friedhöfe und Museen in der Literatur*, Würzburg 2001.

Hitzler, Ronald, „Ethnografie“, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hgg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Opladen 2011, 48–51.

Honer, Anne, *Lebensweltliche Ethnographie: ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*, Wiesbaden 1993.

Hörster, Reinhard, „Bildungsplazierungen. Räume, Möglichkeiten und Grenzen der Heterotopologie“, in: Jutta Ecarius/Martina Löw (Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 93–121.

Huie-Jolly, Mary R., „Formation of Self in Construction of Space. Lefebvre in Winnicott’s Embrace“, in: Jon L. Berquist/Claudia V. Camp (Hgg.), *Constructions of space I. Theory, geography, and narrative*, New York 2007, 51–67.

Husmann, Bärbel, „Räume der Stille“, in: Ralf Koerrenz/Michael Wermke (Hgg.), *Schulseelsorge – ein Handbuch*, Göttingen 2008, 168–172.

Husmann, Bärbel/Klie, Thomas, *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005.

Husserl, Edmund, „Ding und Raum. Vorlesung [1907]“, in: Ulrich Claesges (Hg.), *Husserliana. Band XVI. Ding und Raum. Vorlesungen 1907*, Den Haag 1973, 8–296.

–, „Formale und Transzendentale Logik [1929]“, in: Paul Janssen (Hg.), *Husserliana. Band XVII. Formale und Transzendentale Logik*, Den Haag 1974, 3–336.

–, „Analysen zur passiven Synthesis. Vorlesungen [1925/26]“, in: Margot Fleischer (Hg.), *Husserliana. Band XI. Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten (1918–1926)*, Den Haag 1976, 3–24.

–, „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie“, in: Walther Biemel (Hg.), *Husserliana. Band VI. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, Den Haag 1976.

–, „Ideen zur einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie [1913]“, in: Karl Schuhmann/Samuel Ijsseling (Hgg.), *Husserliana. Band III/1. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Den Haag 1976, 478–706.

–, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, Frankfurt am Main 1981.

–, „Der Raum als Produkt der Erfahrung [wohl 1893]“, in: Ingeborg Strohmeyer (Hg.), *Husserliana. Band XXI. Studien zur Arithmetik und Geometrie. Texte aus dem Nachlass (1886–1901)*, Den Haag 1983, 306–310.

–, „Philosophische Versuche über den Raum. Fragen einer Philosophie des Raumes [1892/92]“, in: Ingeborg Strohmeyer (Hg.), *Husserliana. Band XXI. Studien zur Arithmetik und Geometrie. Texte aus dem Nachlass (1886–1901)*, Den Haag 1983, 262–266.

–, „Cartesianische Meditationen. Eine Einführung in die Phänomenologie [1929]“, in: *Husserliana. Band I. Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, Dordrecht/Boston/London 1991, 41–184.

- , „Ideen zu einer reinen Phänomenologie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Nachwort [1930]“, in: Elisabeth Ströker (Hg.), *Gesammelte Schriften. Band V. Ideen zu einer reinen Phänomenologie*, Hamburg 1992, 3–162.
- , *Logische Untersuchungen*. Band I und II, Hamburg 2009.
- Ife, Elaine/Sutton, Rosalind, *Kinderbibel. Bilder und Geschichten*, Hamburg 1992.
- Immanuel Kant, *Kritik der reinen Vernunft [1787]*. Der Transzendentalen Elementarlehre. Zweiter Teil. Die Transzendentale Logik, Hamburg 1998.
- Jameson, Fredric, *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*, London 1991.
- Jammer, Max, Concepts of Space, <https://archive.org/details/ConceptsOfSpace> (25.11.2016).
- , *Das Problem des Raumes*, Darmstadt 1960.
- Janowski, Bernd, „Du hast meine Füße auf weiten Raum gestellt“ (Ps 31,9). Gott, Mensch und Raum im Alten Testament“, in: ders. (Hg.), *Die Welt als Schöpfung*, Neukirchen-Vluyn 2008, 3–38.
- , „Schöpferische Erinnerung. Zum ‚Gedenken Gottes‘ in der biblischen Fluterzählung“, in: ders. (Hg.), *Die Welt als Schöpfung*, Neukirchen-Vluyn 2008, 172–198.
- Jo, Reichertz, *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*, 2. Aufl., Wiesbaden 2013.
- Johannsen, Friedrich, *Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen*, 4. Aufl., Stuttgart 2010.
- Jonathan Z. Smith, „To take place“, in: Graham Harvey (Hg.), *Ritual and religious belief. A reader*, London 2005, 26–51.
- Jooß, Elisabeth, *Raum: Eine theologische Interpretation*, Gütersloh 2005.
- , „Theologie“, in: Stephan Günzel (Hg.), *Raumwissenschaften*, Frankfurt am Main 2009, 386–399.
- , „KREUZ und quer – Raum als Grundkategorie christlicher Weltdeutung“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 67–83.
- Josuttis, Manfred, *Der Weg in das Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage*, München 1991.
- , „Vom Umgang mit heiligen Räumen“, in: Albrecht Grözinger/Jürgen Lott (Hgg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*. Gert Otto zum 70. Geburtstag, Rheinbach 1997, 241–251.
- , „Vom Umgang mit heiligen Räume“, in: Thomas Klie (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 43–48.

- , *Segenskräfte: Potentiale einer energetischen Seelsorge*, 2. Aufl., Gütersloh 2000.
- , *Heiligung des Lebens: zur Wirkungslogik religiöser Erfahrung*, Gütersloh 2004.
- Kameke, Tessen v., „Kirchenpädagogik – Eine Einführung. Das neue Interesse am Kirchenraum“, in: Christiane-Babara Julius/Tessen v. Kameke/Thomas Klie/Anita Schürmann-Menzel (Hgg.), *Der Religion Raum geben: Eine kirchenpädagogische Praxishilfe*, Rehburg-Loccum 1999, 5–17.
- Kaspari, Tobias, *Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik*, Leipzig 2010.
- Keel, Othmar, *Orte und Landschaften der Bibel. Die Geschichte Jerusalems und die Entstehung des Monotheismus*, Göttingen 2007.
- Keller, Sonja, *Kirchengebäude in urbanen Gebieten. Wahrnehmung – Deutung – Umnutzung in praktisch-theologischer Perspektive*, Berlin 2016.
- Kern, Iso, *Husserl und Kant. Eine Untersuchung über Husserls Verhältnis zu Kant und zum Neukantianismus*, Den Haag.
- Kersting, Jan-Benedikt/Opitz, Alexander/Schick, Wiebke/Jovalekic, Aleksandar/Ruf, Carolin/Hochstetter, Gregor, „Raum und Raumkonzepte“, in: Dirk Evers (Hg.), *Wahrnehmung und Identität. Ich, Flow, Lügen, Raum, kulturelles Gedächtnis*, Berlin/Münster 2009, 119–172.
- Kindon, Sara/Pain, Rachel/Kesby, Mike, „Participatory Action Research: origins, approaches and methods“, in: Sara Louise Kindon/Rachel Pain/Mike Kesby (Hgg.), *Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place*, London/New York 2007, 9–18.
- Kirchhoff, Klaus, *Das gewisse Etwas: Phänomenologische Ansätze in der Religionspädagogik*, Berlin 2007.
- Klie, Thomas, „Ecclesia quaerens paedagogiam. Wege zur Semantik heiliger Räume“, in: ders. (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 5–16.
- , „Peter Stuyvesant meets Martin Luther. Zeichensetzung und Hagiosemiose“, in: Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck (Hgg.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 1998, 188–199.
- , „Geräumigkeit und Lehrkunst. Raum als religionsdidaktische Kategorie“, in: Silke Leonhard/Thomas Klie (Hgg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 192–208.
- , „Gottesdienst im Raum“, in: Christian Grethlein/Günter Ruddat (Hgg.), *Liturgisches Kompendium*, Göttingen 2003, 260–281.
- , *Zeichen und Spiel: semiotische und spieltheoretische Rekonstruktion der Pastoraltheologie*, Gütersloh 2003.

- , „Eine biografische Topologie gelehrter Religion“, in: Bernhard Dressler/Andreas Feige/Albrecht Schöll (Hgg.), *Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen*, Münster 2004, 47–66.
- , „Rezension. Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Praktisch-theologische Perspektiven“, *Theologische Literaturzeitung* 131 (2006), Spalte 328–330.
- Klie, Thomas/Ricker, Christoph, „Liturgische Begehung einer Klosterkirche“, in: Christiane-Babara Julius/Tessen v. Kameke/Thomas Klie/Anita Schürmann-Menzel (Hgg.), *Der Religion Raum geben: Eine kirchenpädagogische Praxishilfe*, Rehburg-Loccum 1999, 96–102.
- Klie, Thomas/Scheps, Simone, „Das kann doch nicht so bleiben ...“. Kirchbauvereine in Mecklenburg Vorpommern“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 132–149.
- Koerrenz, Marita, „Gestaltete Stille. Der ‚Raum der Stille‘ am Christlichen Gymnasium Jena“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2010), 67–73.
- Körs, Anna, *Gesellschaftliche Bedeutung von Kirchenräumen. Eine raumsoziologische Studie zur Besucherperspektive*, Hamburg 2012.
- Korsch, Dietrich, *Dogmatik im Grundriß*. Eine Einführung in die christliche Deutung menschlichen Lebens mit Gott, 1. Aufl., Tübingen 2000.
- , „Leben“ als Thema gelebter Religion“, in: Albrecht Grözinger/Georg Pfeiderer (Hgg.), „*Gelebte Religion“ als Programmbegegnung systematischer und praktischer Theologie*, Zürich 2002, 191–207.
- , *Religionsbegriff und Gottesglaube*. Dialektische Theologie als Hermeneutik der Religion, Tübingen 2005.
- , „Schlusswort und Auswertung“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 249–254.
- Korsch, Dietrich/Charbonnier, Lars, „Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen im Alltag“, in: dies. (Hgg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen 2008, 11–14.
- Krais, Beate, „Rezension: Martina Löw. Raumsoziologie“, *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2 (2001), 347–348.
- Krašovec, Jože, *Der Merismus im Biblisch-Hebräischen und Nordwestsemitischen*, Rom 1977.
- Krauss, Heinrich/Küchler, Max, *Die biblische Urgeschichte (Gen 1–11)*. Das Buch Genesis in literarischer Perspektive, Freiburg, Schweiz/Göttingen 2003.
- Kreckel, Reinhard, *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, 3. Aufl., Frankfurt am Main 2004.
- Kress, Hubert, „Raumkonzepte zur religiösen und sozialen Funktion eines Heiligtums. Architektur und Exegese im Gespräch“, in: Matthias Hopf/Wolfgang Oswald/Stefan

Seiler (Hgg.), *Heiliger Raum. Exegese und Rezeption der Heiligtumstexte in Ex 24–40*, Stuttgart 2016, 177–186.

Kumlehn, Martina, *Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik*, Gütersloh 1999.

–, „Lebenszeichen der Religion“, in: Dietrich Korsch/Lars Charbonnier (Hgg.), *Der verborgene Sinn. Religiöse Dimensionen des Alltags*, Göttingen 2008, 15–24.

–, „„Füße auf weitem Raum“: Evangelische Schulen als rhizoatische und heterotopische Bildungsräume“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 165–179.

–, „Einleitung: Praktische Theologie als Lebenswissenschaft“, in: Thomas Klie/Martina Kumlehn/Ralph Kunz/Thomas Schlag (Hgg.), *Lebenswissenschaft Praktische Theologie?!*, Berlin 2011, 1–8.

–, „Religiöse Kompetenz – Alteritätskompetenz – Übergangskompetenz“, in: Bernhard Dressler/Thomas Klie/Martina Kumlehn (Hgg.), *Unterrichtsdramaturgien: Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*, Stuttgart 2012, 281–299.

–, „Deutung des Lebens im Spiegel der christlichen Tradition: Religionspädagogische Erwartungen an eine systematisch-theologische Hermeneutik des Christentums“, *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 12 (2013), 34–45.

–, „Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung“, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 537–561.

–, „Religiöse Bildung“, in: Mirjam Zimmermann/Heike Lindner (Hgg.), *Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon*. Online, Stuttgart 2015/2017.

–, „Hermeneutik christlicher Kommunikationsformen: Theologische Bildung als Bildung zur Sprachfähigkeit“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017, 69–84.

Kunstmann, Joachim, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh 2002.

–, *Religionspädagogik. Eine Einführung*, 2. Aufl., Tübingen/Basel 2010.

Lähnemann, Johannes, „Umgang mit der Bibel – Bibelwissenschaftliches Arbeiten in fachdidaktischer Perspektive“, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hgg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2003, 245–294.

Läpple, Dieter, „Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept“, in: Hartmut Häußermann/Walter Siebel (Hgg.), *Stadt und Raum. Soziologische Analysen*, Pfaffenweiler 1991, 157–207.

Lauster, Jörg, *Religion als Lebensdeutung: theologische Hermeneutik heute*, Darmstadt 2005.

- , „Raum erfahren – Religionsphilosophische Anmerkungen zum Raumbegriff“, in: Thomas Erne/Peter Schüz (Hgg.), *Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion*, Göttingen 2010, 23–35.
- Lefebvre, Henri, „Die Produktion des Raums [1774]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 330–341.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm, „Briefwechsel mit Samuel Clarke [1715/1716]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 58–73.
- Lembeck, Karl-Heinz, *Einführung in die phänomenologische Philosophie*, Darmstadt 1994.
- Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L./Grümme, Bernhard (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012.
- Leonhard, Silke, *Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006.
- Leonhard, Silke/Klie, Thomas, „Einleitung“, in: dies. (Hgg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 7–22.
- (Hgg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003.
- , „Performatives Lernen und Lehren von Religion“, in: Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner/Bernhard Grümme (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 90–104.
- Lippuner, Roland/Lossau Julia, „Kritik der Raumkehren“, in: Stephan Günzel (Hg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar 2010, 110–119.
- Lisa Walter, Ein etwas anderer Spaziergang über den Rostocker Friedhof, 11.9.2015, <http://www.kunsthistoriker-mv.de/Artikel%20Nordkurier.pdf> (11.9.2015).
- Lohfink, Norbert, *Studien zum Deuteronomium und zur deuteronomistischen Literatur 2*, Stuttgart 1991.
- Lohmann, Petra, „Zum Verhältnis von Architektur, Kultur und Bildung“, in: Hildegard Schröteler-von Brandt/Thomas Coelen/Andreas Zeising/Angela Ziesche (Hgg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*, Bielefeld 2012, 287–294.
- Löw, Martina, „Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozeß“, in: Jutta Ecarius/Martina Löw (Hgg.), *Raumbildung – Bildungsräume: über die Verräumlichung sozialer Prozesse*, Opladen 1997, 15–32.
- , *Raumsoziologie*, Frankfurt am Main 2001.
- , „Die Konstitution von Raum“, in: Annette Kreutziger-Herr/Katrin Losleben (Hgg.), *History/Herstory. Alternative Musikgeschichten*, Köln 2009, 177–185.

- , „Raum – die topologischen Dimensionen der Kultur“, in: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hgg.), *Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, Stuttgart/Weimar 2011, 46–60.
- Löw, Martina/Noller, Peter, „Eine Insel der Glückseligen? Gefühltes Darmstadt: Zufriedenheit, Phlegma und Entschleunigung“, in: Martina Löw/Peter Noller/Sabine Süß (Hgg.), *Typisch Darmstadt. Eine Stadt beschreibt sich selbst*, Frankfurt am Main 2010, 256–273.
- Löw, Martina/Steets, Silke, *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*, Opladen [u. a.] 2008.
- Löw, Martina/Weidenhaus, Gunter, „Borders that relate: Conceptualizing boundaries in relational space“, *Current Sociology. Journal of the International Sociological Association ISA* 65 (2017), 553–570.
- Lüpke, Johannes von, „Das Drama der Schöpfung. Gen 6–9 in systematisch-theologischer Perspektive“, in: Norbert Clemens Baumgart/Peter Höffken/Johannes von Lüpke/Gerhard Ringshausen (Hgg.), *Die Sintflut. Zwischen Keilschrift und Kinderbuch. Das neue Interesse an der alten Erzählung als religionspädagogische Herausforderung*, Münster 2005, 109–127.
- Luther, Martin, *Weimarer Ausgabe. Schriften und Werke*. Band 49, Weimar 1913.
- , „Der Prophet Daniel [1530]“, in: Nachfolger von Böhlaus, Hermann (Hg.), *Weimarer Ausgabe. Die Deutsche Bibel 1522–1546*. Band 11/2, Weimar 1960.
- Magnusson, Eva, *Doing interview-based qualitative research. A learner's guide*, Cambridge 2015.
- Maier, Christl M., *Daughter Zion, mother Zion. Gender, space, and the sacred in ancient Israel*, Minneapolis 2008.
- Markl, Dominik, „Zur literarischen und theologischen Funktion der Heiligtumstexte im Buch Exodus“, in: Matthias Hopf/Wolfgang Oswald/Stefan Seiler (Hgg.), *Heiliger Raum. Exegese und Rezeption der Heiligtumstexte in Ex 24–40*, Stuttgart 2016, 57–87.
- Martin, Gerhard Marcel, *Sachbuch Bibliodrama: Praxis und Theorie*, 3. Aufl., Stuttgart 2011.
- Marx, Werner, *Die Phänomenologie Edmund Husserls. Eine Einführung*, 2. Aufl., München 1987.
- Mathwig, Frank, „Den Raum deines Zeltes mach weit“. Zur Topographie der Frage nach der Funktion des Kirchenraums“, in: Christoph Sigrist (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Zürich 2010, 103–120.
- Matter, Bernhard, *Lernen in heterogenen Lerngruppen. Erprobung und Evaluation eines Konzepts für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht*, Wiesbaden 2017.
- Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl., Weinheim 2015.

Meireis, Torsten, „Der Kirchenraum: Gestaltungsmacht und Gestaltungsform“, in: Christoph Sigrist (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum*. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Zürich 2010, 89–102.

Meredith, Christopher, „Taking issue with Thirdspace: Reading Soja, Lefebvre and the Bibel“, in: Jorunn Økland/Vos, J. Cornelis de/Karen Wenell/Claudia V. Camp (Hgg.), *Constructions of space III*, London/New York 2016, 75–103.

Merleau-Ponty, Maurice, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin 1966.

–, *Das Primat der Wahrnehmung [1996]*, Frankfurt am Main 2003.

–, „Das Auge und der Geist [1961]“, in: Jörg Dünne/Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main 2006, 180–211.

Mersch, Dieter, *Umberto Eco zur Einführung*, Hamburg 1993.

Mertin, Andreas, „,... räumlich glaubet der Mensch‘. Der Glaube und seine Räume“, in: Thomas Klie (Hg.), *Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen*, Münster 1998, 51–76.

Merz, Philippe/Statti, Andrea/Steffen, Frank, „Bewusstsein“, in: Hans-Helmuth Gander (Hg.), *Husserl-Lexikon*, Darmstadt 2010, 43–48.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike, „Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion“, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hgg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, Wiesbaden 2009, 35–60.

–, „Experteninterview“, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hgg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Opladen 2011, 57–58.

Meyer-Blanck, Michael, „Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik“, in: Bernhard Dressler/Dietmar Adler (Hgg.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 1998, 10–26.

–, „Praktische Theologie – Segenskräfte“ 125 (2000), 1334–1335.

–, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, 2. Aufl., Hannover 2002.

–, „Religion zeigen im heiligen Raum: Kirchenraumpädagogik und Liturgiedidaktik“, *Die Christenlehre* 56 (2003), 4–7.

–, „Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik“, in: Bernhard Dressler/Dietmar Adler (Hgg.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*, Münster 2003, 10–26.

–, „Theologische Hermeneutik populärer Kultur – rezeptionsanalytisch“, in: Joachim Kunstmann/Ingo Reuter (Hgg.), *Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur*, Paderborn 2009, 63–75.

- , „Symbolisierungs- und Zeichendidaktik“, in: Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner/Bernhard Grümme (Hgg.), *Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 43–54.
- , „Hermeneutik und Bibeldidaktik“, in: Miriam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2013, 382–386.
- Meyer-Blanck, Michael/Weyel, Birgit, *Arbeitsbuch praktische Theologie*. Ein Begleitbuch zu Studium und Examen in 25 Einheiten, Gütersloh 1999.
- Moltmann, Jürgen, *Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre*, München 1985.
- , „Gott und Raum“, in: Jürgen Moltmann/Carmen Rivuzumwami (Hgg.), *Wo ist Gott? Gottesräume – Lebensräume*, Neukirchen 2002, 29–41.
- Muck, Herbert, „Architektur als Zeichen“, *Kunst und Kirche: ökumenische Zeitschrift für zeitgenössische Kunst und Architektur* 35 (1976), 181–186.
- , „Licht – Raum – Geist – Erfahrung“, *Kunst und Kirche: ökumenische Zeitschrift für zeitgenössische Kunst und Architektur / Hrsg.: Präsidium des Evangelischen Kirchenbautages in Verbindung mit dem Institut für Kirchenbau und kirchliche Kunst der Gegenwart an der Philipps-Universität Marburg* 62 (1999), 11–17.
- Neumann, Daniela, *Das Ehrenamt nutzen. Zur Entstehung einer staatlichen Engagementpolitik in Deutschland*, Bielefeld 2016.
- Newton, Isaac, *Mathematische Grundlagen der Naturphilosophie*, Hamburg 1988.
- Nießlmüller, Thomas/Volp, Rainer (Hgg.), *Raum als Zeichen. Wahrnehmung und Erkenntnis von Räumlichkeit (Ästhetik – Theologie – Liturgik 1)*, Münster 1998.
- Nietzsche, Friedrich, „Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft [1885]“, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hgg.), *Nietzsches Werke. Kritische Gesamtausgabe. Band VI*. Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral (1886–1887), Berlin 1968, 3–257.
- , „Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift [1887]“, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hgg.), *Nietzsches Werke. Kritische Gesamtausgabe. Band VI*. Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral (1886–1887), Berlin 1968, 261–431.
- Nipkow, Karl Ernst, „Christliche Theologie in der Krise? Differenzierungen in analytisch-theologischer Hinsicht“, in: Markus Ambrosy/Günter R. Schmidt (Hgg.), *Divinum et humanum. Günter R. Schmidt zum 60. Geburtstag: religions-pädagogische Herausforderungen in Vergangenheit und Gegenwart*, Frankfurt am Main 1996, 127–145.
- , „Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht? Systematische Analyse des Indoktrinationsproblems im internationalen Vergleich“, in: ders. (Hg.), *Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht*, Gütersloh 2005, 74–103.

- , „Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie“, in: Karl Ernst Nipkow/Peter Biehl (Hgg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2005, 153–261.
- Nissen, Ursula, *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumaneignung*, Weinheim 1998.
- Nißlmüller, Thomas, „Raumzeichen als Lesezeichen und Grenzmargen. Pädoyer für das Fragment“, in: Thomas Nißlmüller/Rainer Volp (Hgg.), *Raum als Zeichen. Wahrnehmung und Erkenntnis von Räumlichkeit*, Münster 1998, 71–89.
- Oeming, Manfred, *Biblische Hermeneutik. Eine Einführung*, 2. Aufl., Darmstadt 2007.
- Otto, Rudolf, *Das Heilige: über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, München 1936.
- Pannenberg, Wolfhart, *Systematische Theologie. Band 1*, Göttingen 1988.
- , *Systematische Theologie. Band 2*, Göttingen 1991.
- , *Theologie und Philosophie: ihr Verhältnis im Lichte ihrer gemeinsamen Geschichte* 1996.
- Perlitt, Lothar, „Ein einzig Volk von Brüdern‘. Zur deuteronomischen Herkunft der biblischen Bezeichnung ‚Bruder‘“, in: ders. (Hg.), *Deuteronomium-Studien*, Tübingen 1994, 50–73.
- Pohl-Patalong, Uta, *Gottesdienst erleben. Empirische Einsichten zum evangelischen Gottesdienst*, Stuttgart 2011.
- Porzelt, Burkard, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn 2012.
- Prechtl, Peter, *Edmund Husserl zur Einführung*, 3. Aufl., Hamburg 2002.
- Prokopf, Andreas, *Religiosität Jugendlicher*, Stuttgart.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika, *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 3. Aufl., München 2010.
- Rahn, Sabine, *Die Kinderbibel zum Vorlesen*, Hamburg 2009.
- Rapic, Smail, „Einleitung“, in: Karl-Heinz Hahnengreß/Smail Rapic (Hgg.), *Edmund Husserl. Ding und Raum. Vorlesungen 1907*, Hamburg 1991, XI–LXXIX.
- Raschzok, Klaus, „Spuren im Kirchenraum: Anstöße zur Raumwahrnehmung“, *Pastoraltheologie* (2000), 142–157.
- , „Kirchenbau und Kirchenraum“, in: Hans-Christoph Schmidt-Lauber/Michael Meyer-Blanck/Karl-Heinrich Bieritz (Hgg.), *Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche*, Göttingen 2003, 391–412.
- , „Ausgewählte Kirchenraumdiskurse 2005–2017“, *Verkündigung und Forschung* 62 (2017), 63–71.

- Rauschenbach, Thomas, „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht“ (BMBF publik), Bonn (2004).
- Rendtorff, Trutz, *Theorie des Christentums*. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung, Gütersloh 1972.
- Ricœur, Paul, *Die Interpretation: ein Versuch über Freud*, 4. Aufl., Frankfurt am Main 1993.
- Riegel, Ulrike, „Informelles (religiöses) Lernen“, in: Mirjam Zimmermann/Heike Lindner (Hgg.), *Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon*. Online, Stuttgart 2015/2017.
- Rittelmeyer, Christian, *Einführung in die Gestaltung von Schulbauten: Resultate der internationalen Schulbauforschung; Neue Entwicklungen im Schulbau; Verständigungsprobleme zwischen Planern und Nutzern*. Ein Lehr- und Schulungsbuch, Frammersbach 2013.
- Rohlf, Carsten, *Bildungseinstellungen*. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, 1. Aufl., Wiesbaden 2011.
- Rölli, Marc, „Wissen und Verstehen. Zur Analyse der Macht epistemischer und hermeneutischer Strukturen“, in: Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 137–149.
- Rösel, Martin, *Bibelkunde des Alten Testaments*. Die kanonischen und apokryphen Schriften. Überblicke – Themakapitel – Glossar, 4. Aufl., Neukirchen-Vluyn 2002.
- Rothfuß, Eberhard/Dörfler, Thomas, „Prolog – Raumbezogene Qualitative Sozialforschung. Konzeptionelle Überlegungen zwischen Geographie und Soziologie“, in: Eberhard Rothfuß (Hg.), *Raumbezogene qualitative Sozialforschung*, Wiesbaden 2013, 7–31.
- Röttgers, Kurt, *Spuren der Macht: Begriffsgeschichte und Systematik*, Freiburg/München 1990.
- Ruoff, Michael, *Foucault-Lexikon*. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge, 3. Aufl., Paderborn/Stuttgart 2013.
- Rupp, Hartmut, *Handbuch der Kirchenpädagogik*. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, 2. Aufl., Stuttgart 2006.
- Saiti, Andrea, „Epoché“, in: Hans-Helmuth Gander (Hg.), *Husserl-Lexikon*, Darmstadt 2010, 84–86.
- Sander, Hans-Joachim, „Von der abduktiven Korrelation religiöser Zeichen zur Abduktion des Glaubens durch semiotische Präsenz von Religion“, in: Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Andreas Prokopf (Hgg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003, 53–66.
- Sarasin, Philipp, *Michel Foucault zur Einführung*, 4. Aufl., Hamburg 2010.
- Saß, Marcell, *Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden*, Leipzig 2005.

Schäfer-Streckenbach, Ulrike, *Kulturkirchen. Wahrnehmung und Interpretation*, Gütersloh 2007.

Schalk, Helge, *Umberto Eco und das Problem der Interpretation: Ästhetik, Semiotik, Textpragmatik*, Würzburg 2000.

–, Umberto Eco: eine intellektuelle Biografie, http://www.eco-online.de/PDFs/Eco_Bio_2007.pdf (14.3.2014).

Schirmbeck, Egon, *RAUMstationen: Metamorphosen des Raumes im 20. Jahrhundert*. Dokumentation, Ludwigsburg 2001.

Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine/Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (Research 17), 1. Aufl., Stuttgart 2017.

Schleiermacher, Friedrich, „Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen [1830]“, in: Dirk Schmid (Hg.), *Sämmliche Werke. Abteilung 1. Band 6*. Universitätsschriften, Berlin/New York 1998, 321–446.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst, „Die Weihnachtsfeier. Ein Gespräch [1806]“, in: Hermann Patsch (Hg.), *Kritische Gesamtausgabe. Abteilung 1. Band 5*. Schriften aus der Hallenser Zeit, Berlin/New York 1995, 38–98.

Schlitte, Annika/Hünefeldt, Thomas/Romic, Daniel/van Loon, Joost, „Einleitung: Philosophie des Ortes“, in: Annika Schlitte/Thomas Hünefeldt/Romic Daniel/Joost von Loon (Hgg.), *Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften*, Bielefeld 2014, 7–23.

Schlögel, Karl, *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München 2003.

Schmitz, Hermann, *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Ostfildern vor Stuttgart 1998.

–, „Räume – gelebt, gespürt, gedacht“, in: Friedrich Brandi-Hinrichs/Annegret Reitz-Dinse (Hgg.), *Räume riskieren. Reflexion, Gestaltung und Theorie in evangelischer Perspektive*, Schenefeld 2003, 25–41.

–, „Das Göttliche. § 213 Göttliche Atmosphären [1977]“, in: Hermann Schmitz (Hg.), *System der Philosophie. Band III/4*. Das Göttliche und der Raum, Bonn 2005, 74–133.

–, „Der Weiter Raum. § 123 Die Raumängste“, in: *System der Philosophie. Band III/1*. Der Leibliche Raum, Bonn 2005, 136–165.

–, „Die Weisen des leiblichen Raumes. § 120 Der Ortsraum [1967]“, in: *System der Philosophie. Band III/1*. Der Leibliche Raum, Bonn 2005, 72–101.

–, „Die Wohnung. § 217 Die Umfriedung“, in: Hermann Schmitz (Hg.), *System der Philosophie. Band III/4*. Das Göttliche und der Raum, Bonn 2005, 207–368.

–, „Einleitung. § 117 Der leibliche Raum [1967]“, in: *System der Philosophie. Band III/1*. Der Leibliche Raum, Bonn 2005, 28–45.

- , *System der Philosophie. Band III/4. Das Göttliche und der Raum*, Bonn 2005.
- , *Der Leib*, Berlin 2011.
- , „Atmosphäre und Gefühl – Für eine Neue Phänomenologie“, in: Christiane Heibach (Hg.), *Atmosphären. Dimensionen eines diffusen Phänomens*, Paderborn 2012, 39–56.
- Scholtz, Christopher P., „Teilnehmende Beobachtung“, in: Astrid Dinter/Hans-Günter Heimbrock/Kerstin Söderblom (Hgg.), *Einführung in die empirische Theologie: gelebte Religion erforschen*, Göttingen 2007, 214–225.
- Schröder, Bernd, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012.
- , „„Lernorte“ – Raum in religionspädagogischer Reflexion“, *Verkündigung und Forschung* 62 (2017), 21–30.
- Schroer, Markus, *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2006.
- , „„Bringing Space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie“, in: Jörg Döring/Thielmann Tristan (Hgg.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, 125–148.
- Schubert, Christoph, *Raumkonstitution durch Sprache. Blickführung, Bildschemata und Kohäsion in Deskriptionssequenzen englischer Texte*, Tübingen 2009.
- Schuhmann, Karl, *Husserl-Chronik. Denk- und Lebensweg Edmund Husserls*, Den Haag 1977.
- Schulte, Andrea, *Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte*, Stuttgart 2013.
- Schulz, Petra, *Sich etwas von sich selbst her zeigen lassen. Ein Beitrag zur didaktischen Theorie phänomenologisch orientierter Religionspädagogik*, Münster 2005.
- Schwebel, Horst, „Liturgischer Raum und menschliche Erfahrung“, in: Reiner Mahlke (Hg.), *Living faith – lebendige religiöse Wirklichkeit. Festschrift für Hans-Jürgen Greschat*, Frankfurt am Main 1997, 369–385.
- Schweitzer, Friedrich, *Religionspädagogik*, 1. Aufl., Gütersloh 2006.
- , „Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017, 9–20.
- Seebass, Horst, *Genesis I. Urgeschichte 1,1–11,26*, Neukirchen-Vluyn 1996.
- Sendler-Koschel, Birgit, „In Kommunikation mit Wort und Raum. Theologische, semiotisch-religionspädagogische und kirchliche Perspektiven der Kirchenraumpädagogik“, *Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur* 52 (20017), 45–51.

Sick, Franziska, „Einleitung“, in: dies. (Hg.), *Raum und Objekt im Werk von Samuel Beckett*, Bielefeld 2011, 7–14.

Sigrist, Christoph (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum*. Beiträge zu einer kontroversen Debatte, Zürich 2010.

–, *Kirchen Diakonie Raum*. Untersuchungen zu einer diakonischen Nutzung von Kirchenräumen, Zürich 2014.

Sigrist, Christoph/Hofstetter, Simon (Hgg.), *Kirchen – Bildung – Raum*. Beiträge zu einer aktuellen Debatte [Symposium mit dem Titel „Bildung und Raum – Aktueller denn je“ im Herbstsemester 2011 in Bern], Zürich 2014.

Simmel, Georg, „Der Raum und die räumlichen Ordnungen der Gesellschaft“, in: Monika Eigmüller/Georg Vobruba (Hgg.), *Grenzsoziologie*. Die politische Strukturierung des Raumes, Wiesbaden 2006, 15–24.

Simojoki, Henrik, „Theologische Bildung und Sprachfähigkeit. Systematische und historische Annäherungen an ein Problembündel“, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner/Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgang (Hgg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung*. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 57–68.

Sloterdijk, Peter, *Nicht gerettet*. Versuche nach Heidegger, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2001.

Soja, Edward W., *Postmodern Geographies*. The reassertion of space in critical social theory, London/New York 1989.

–, *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*, Malden/Oxford/Victoria 1996.

–, „Vom ‚Zeitgeist‘ und ‚Raumgeist‘. New Twists on the Spatial Turn“, in: Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hgg.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, 241–262.

Soldinger, Emanuele, „Lebenswelt“, in: Hans-Helmuth Gander (Hg.), *Husserl-Lexikon*, Darmstadt 2010, 182–186.

Sparre, Sieglinde, *Bestatten in Kirchen*. Eine praktisch-theologische Interpretation gegenwärtiger Kirchenkolumbarien und Urnenkirchen, Stuttgart 2016.

Steck, Wolfgang, *Praktische Theologie*. Horizonte der Religion, Konturen des neuzeitlichen Christentums, Strukturen der religiösen Lebenswelt, Stuttgart/Köln/Berlin 2000.

Steinkühler, Martina, „Noach“, in: Miriam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hgg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2013, 280–283.

Stelzer, Hubertus, „Tolle, lege!“ – Fachdidaktische Reflexion und praktische Erprobung „sehenden“ Lesens, http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000017307/Diss-Stelzer-ohneLebenslauf.pdf (2.5.2017).

Stockhammer, Robert, *Kartierung der Erde. Macht und Lust in Karten und Literatur*, München 2007.

Stoellger, Philipp, „Vom Sagen des Zeigens und Zeigen des Sagens. Die Macht der Sprache zwischen Sagen und Zeigen“, in: Emil Angehrn/Joachim Küchenhoff (Hgg.), *Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Perspektiven*, Weilerswist 2012, 82–113.

–, „Deutungsmachtanalyse zur Einteilung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse“, in: ders. (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 1–88.

–, „Theologie als Deutungsmachttheorie. Zur Hermeneutik von Deutungsmacht im systematischen Diskurs“, in: ders. (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014, 431–523.

Stoellger, Philipp/Wolff, Jens, „Deutung“, in: Volker Leppin/Gury Schneider-Ludorff (Hgg.), *Das Luther-Lexikon*, Regensburg 2014, 162–165.

Stumpf, Carl, *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung*, Leipzig 1873.

Sturm, Gabriele, *Wege zum Raum. Methodologische Annäherungen an ein Basiskonzept raumbezogener Wissenschaften*, Opladen 2000.

Tillich, Paul, *Systematische Theologie III*, 4. Aufl., Berlin/New York 1987.

Treibel, Annette, *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*, 6. Aufl., Wiesbaden 2004.

Turner, Victor W., „Liminalität und Communitas“, in: Andréa Belliger/David J. Krieger (Hgg.), *Ritualtheorien: ein einführendes Handbuch*, Wiesbaden 2006, 249–260.

Utzschneider, Helmut, „Himmlicher Raum auf Erden. Die ‚Stiftshütte‘ (Ex25–40) als theologische Metapher“, in: Matthias Hopf/Wolfgang Oswald/Stefan Seiler (Hgg.), *Heiliger Raum. Exegese und Rezeption der Heiligtumstexte in Ex 24–40*, Stuttgart 2016, 19–56.

van Reijen, Willem, *Martin Heidegger*, Paderborn 2009.

Virilio, Paul, „Das dritte Intervall“, in: Edith Decker (Hg.), *Vom Verschwinden der Ferne. Telekommunikation und Kunst. Eine Ausstellung des Deutschen Postmuseums in Frankfurt am Main, Köln* 1990, 335–346.

Volp, Rainer, „Der Umgang mit Räumen“, *Kunst und Kirche: ökumenische Zeitschrift für zeitgenössische Kunst und Architektur* 35 (1976), 2–10.

–, *Liturgik: Die Kunst Gott zu feiern. Band 1. Einführung und Geschichte*, Gütersloh 1992.

–, „Space as Text: The Problem of Hermeneutics in Church Architecture“, *Studia Liturgica* 24 (1994), 168–177.

- , „Das offene Labyrinth. Über den Wechselbezug zwischen Raum- und Ritualbewusstsein“, in: Thomas Nießlmüller/Rainer Volp (Hgg.), *Raum als Zeichen. Wahrnehmung und Erkenntnis von Räumlichkeit*, Münster 1998, 11–31.
- , „Gastfreie Orte“, in: Roland Degen/Inge Hansen (Hgg.), *Lernort Kirchenraum: Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster/New York/München/Berlin 1998, 257–261.
- Voß, Gerhard, „Jüdische Friedhöfe in Mecklenburg als Erinnerungsorte“, in: Thomas Klie/Sieglinde Sparre (Hgg.), *Erinnerungslandschaften. Friedhöfe als kulturelles Gedächtnis*, Stuttgart 2017, 187–198.
- Wagner-Rau, Ulrike, *Segensraum. Kasualpraxis in der modernen Gesellschaft*, Stuttgart 2000.
- Wahle, Stephan, „Von heiligen Orten und Räumen der Stille. Überlegungen zu Sakralräumen in Geschichte und Gegenwart“, in: Kim de Wildt/Benedikt Kranemann/Andreas Odenthal (Hgg.), *Zwischen-Raum Gottesdienst. Beiträge zu einer multiperspektivischen Liturgiewissenschaft*, Stuttgart 2016, 167–180.
- Waldenfels, Bernhard, *Phänomenologie in Frankreich*, 2. Aufl., Frankfurt am Main 1998.
- , *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2000.
- , *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main 2005.
- , *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2006.
- , *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhafter Erfahrung*, 1. Aufl., Frankfurt am Main 2009.
- Warning, Rainer, *Heterotopien als Räume ästhetischer Erfahrung*, München 2009.
- Warns, Else Natalie, „Bibliodramatische Resonanz auf theoretische theologische Texte“, in: Constanze Thierfelder/Dietrich Hannes Eibach/Hans-Martin Barth (Hgg.), *Resonanzen. Schwingungsräume praktischer Theologie [Gerhard Marcel Martin zum 60. Geburtstag]*, Stuttgart 2002, 47–58.
- , „Die ästhetische Dimension des Bibliodramas“, in: Andrea Brandhorst/Heinz-Hermann Brandhorst/Heinrich Fallner/Else Natalie Warns (Hgg.), *Bibliodrama als Prozeß. Leitung und Beratung*, Berlin 2012, 21–102.
- Weber, Max, *Wirtschaft und Gesellschaft*, 5. Aufl., Tübingen 1972.
- Weichhart, Peter, *Entwicklungslien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen*, Stuttgart 2008.
- Wellhausen, Julius, *Prolegomena zur Geschichte Israels [1927]*, 6. Aufl., Berlin/New York 2001.

- Werlen, Benno, „Körper, Raum und mediale Repräsentation“, in: Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hgg.), *Spatial Turn: das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, 365–392.
- Westermann, Claus, *Genesis. 1. Teilband. Teil 2. Genesis 1–11*, 3. Aufl., Berlin 1983.
- , *Am Anfang. 1. Mose (Genesis)*. Die Urgeschichte Abraham, Neukirchen-Vluyn 1986.
- , *Genesis*, 5. Aufl., Darmstadt 1993.
- Westermann, Stephan, 125 Auslobungen, 23.6.2016,
http://www.baunetz.de/wettbewerbe/Deutscher_Bundestag-_Innenhof_4753806.html?s_stadt=Berlin (23.6.2016).
- Wichard, Norbert, „Wohnen und Identität in der Moderne. Das erzählte Hotel bei Fontane, Werfel und Vicki Baum“, in: Oliver Kohns/Martin Roussel (Hgg.), *Einschnitte. Identität in der Moderne*, Würzburg 2007, 67–84.
- Wilhelmer, Lars, *Transit-Orte in der Literatur. Eisenbahn – Hotel – Hafen – Flughafen*, Bielefeld 2015.
- Wilk, Matthias/Jasmund, Christina, *Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen*, 1. Aufl., Weinheim/Basel 2015.
- Winnicott, Donald W., *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart 2012.
- Woydack, Tobias, *Der räumliche Gott. Was sind Kirchengebäude theologisch?*, Schenefeld 2005.
- Wüthrich, Matthias D., „Raumtheoretische Erwägungen zum Kirchenraum“, in: Christoph Sigrist (Hg.), *Kirchen – Macht – Raum. Beiträge zu einer kontroversen Debatte*, Zürich 2010, 71–87.
- , *Raum Gottes. Ein systematisch-theologischer Versuch*, Raum zu denken, Göttingen 2015.
- Ziebertz, Hans-Georg, „Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik“, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hgg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2010, 17–28.
- Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich/Heil, Stefan, *Letzte Sicherheiten. Eine empirische Studie zu Weltbildern Jugendlicher*, 1. Aufl., Gütersloh/Freiburg 2008.
- Zilleßen, Dietrich, „Das besondere Buch. Dietrich Zilleßen bespricht: Tobias Kaspari, Das Eigene und Fremde.“, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (2012), 194–196.
- Zimmerli, Walther, *1. Mose 1–11. Urgeschichte*, 5. Aufl., Zürich 1991.
- Zirker, Hans, in: Hans Hans Zirker/Georg Hilger/Tullio Aurelio/Claus Bussmann/Franz Joseph Schierse/Karlheinz Sorger (Hgg.), *Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule. Altes Testament*, Düsseldorf 1991.

D Anhang

I Codesliste

| | |
|-----------------------------|---|
| ... | Unterbrechung durch den Gesprächspartner |
| [...] | Auslassung aus Gründen des Datenschutzes |
| – Pause – | Redner unterbricht für länger als 3 Sekunden |
| , | Atempause |
| . | Gedankenpause |
| – lacht – | Lachen. Andere Gefühlsbekundungen sind vergleichbar notiert. z. B. – grinst – |
| X. | Abkürzung für Namen - korreliert mit dem gewählten Pseudonym |
| Kirsch-Camp | Camp, das als Erprobungsfeld diente |
| Pfirsich-Camp/ Kiwi Camp | Weitere vergleichbare Camps. Variationen folgen dem Muster „Obst“-Camp |

II Interviewtransskript Sebastian

Vorbemerkungen

- ✓ männlich
 - ✓ 20 Jahre
 - ✓ Experte: Gruppenleiterlizenz, Vorerfahrungen mit anderen vergleichbaren Camps, engagiert in der eigenen Gemeinde; Student u. a. Theologie
 - ✓ 1. Mal Kirsch-Camp
-

- 1 I. Na dann. Wenn du jetzt noch einmal so zurück guckst auf Kirsch-Camp. Wie hast
2 du das Camp erlebt? Was war das Besondere? War es so wie du es erwartet hast?
- 3 S. Also ähm, also es war, ja es war schon anders. Gerade jetzt so beim Pfirsich-
4 Camp ist das Prinzip ähm zwei Gruppenleiter fahren mit den Kindern durch die
5 Gegend, also es gibt keinen festen Platz. Oder du hast so ne klassische
6 Christenlehre Freizeit, wo dann, ähm, ne Gemeindepädagogin in nem Haus, oder
7 irgendwo in nem Zelt oder sonst was die Kinder beschäftigt. Und hier war es halt
8 ganz viele Kinder, dann dieses Familienprinzip, was das irgendwie heimelig macht
9 so n bisschen. Und ähm ja, es ist auch im Team einfach anders. Dieser große
10 Aufwand der auch dahinter steht, die Jurten aufbauen, die Sachen da einrichten,
11 die Anreise koordinieren und dann ähm die vielen kleinen anderen Aufgaben
12 während des Camps, die man sonst nicht so mitkriegt, weil das vielleicht auch mal
13 andere machen. Aber hier baut das gesamte Team alles auf und alles ab.
- 14 I. Ok. Die Jurte hast du jetzt schon erwähnt und irgendwie auch so die
15 Familiendynamik. Gibt es noch Anderes woran du das Besondere, also das
16 festmachen würdest, was Kirsch-Camp von anderen Freizeiten unterscheidet?
- 17 S. Als Gruppenleiter bist du ja auch verantwortlich für das Programm der Kinder.
18 Und ähm natürlich gibt es so Vorgaben, die du beherzigen kannst, oder auch
19 sollst, wie auch immer. Ähm aber es waren auch so Momente, wo wir einfach mit
20 den Kindern auf der Wiese lagen und für den Moment mal nichts gemacht haben,
21 außer zu erzählen, sich auszutauschen, oder das schöne Wetter zu genießen und
22 ähm. Das war eben auch ein Ferienerlebnis, auch wenn es jetzt nicht mit super
23 viel Aktivität oder Kreativität zu tun hatte. Es war einfach n gutes Gefühl äh da
24 beisammen zu sein. Einfach so zu sein, sag ich mal.
- 25 I. Das mag ich auch immer total gerne an Kirsch-Camp, dass man einfach auch mal
26 nur so beisammen sein kann.
- 27 S. Und trotzdem denke ich, dass es nicht langweilig für die Kinder war. Das sie oft
28 genug zu tun hatten. Ob es nun Spiele waren oder andere Aktionen. An den
29 ersten Tagen sind sie sogar selbstständig in die Kirche gegangen.
- 30 I. Ok? Alleine?

- 31 S. Ja, nein, also die wollten sich das angucken und fanden das glaube ich auch ganz
32 spannend. Also ich hab dann nur gesagt, ok, verhaltet euch dort vernünftig, da
33 sind auch andere Menschen, vielleicht. Ähm und dann sind sie da auch rein. Ja
34 und am ersten oder zweiten Abend sind wir dann noch einmal reingegangen und
35 haben uns die Kirche noch mal angeguckt und ähm dort n kleinen Tagesschluss
36 gemacht, weil die ja vorher selbst da waren und ich denn dachte, dass sie den Ort
37 anscheinend irgendwie spannend fanden.
- 38 I. Ok, was habt ihr gemacht, bei dem Tagesabschluss in der Kirche?
- 39 S. Ähm, Also es war relativ dunkel schon und deswegen einfach in der Mitte dann
40 ne Kerze angezündet, die haben sich vorne, also die Reihen sind ja speziell, das ist
41 ja dieses wir gucken uns an Prinzip, also man kann von beiden Seiten sitzen so
42 zusagen. Ähm und die haben sich da hingesetzt und dann, damit die Ruhe einfach
43 aufkommt, hab ich gesagt, mal gucken wie ruhig wir den Raum überhaupt
44 betreten können. Als wir da vorne saßen habe ich son Klangstab gehabt und hab
45 gesagt, hört mal, wer das überhaupt hören kann. Und wer das nicht mehr hören
46 kann, kann ja mal die Hand heben. Die anderen versuchen so lange wie möglich
47 den Klang zu hören. Dann saß ich halt da und sie waren ganz ruhig und dann
48 haben wir darüber gesprochen, was für Wünsche, bzw. Erwartungen sie an
49 Kirsch-Camp haben. Das war eigentlich vorher schon geplant mit denen darüber
50 zu reden, aber das hat nicht geklappt und in dem Moment war es dann einfach
51 passend irgendwie. Da hat jeder so einen Wunsch für seine Woche geäußert und
52 ähm, ja.
- 53 I. Oh voll schön.
- 54 S. Ja, und dann kamen leider die Bläser rein gestürmt in die Kirche. – lacht bitter –
55 Hier Tara hat dann schön geträllert. Kam von hinten trällernd rein. Das war auch
56 n schöner Abschluss, die Ruhe war dann weg, aber es war ich hab ihnen ne gute
57 Nacht gewünscht und sie sind zusammen Zähneputzen gegangen. Es war ein
58 bisschen. Man hätte vielleicht auch noch länger da sitzen können.
- 59 I. Die Bläser haben was gemacht?
- 60 S. Die wollten in der Kirche proben, haben aber vergessen, dass das alles noch lauter
61 wird dann. – lacht –
- 62 I. Aber deine Idee klingt schön. Einige Gruppenleiter haben versucht den
63 Tagesabschluss in der Jurte zu machen, dann wurde der Tagesabschluss
64 manchmal auch draußen gemacht. Wie hast du das über die Woche erlebt?
- 65 S. Ich muss sagen, ich kannte es vom Pfirsich-Camp auch so, dass man sich abends
66 dann draußen hinsetzt und den Tagesabschluss macht. Aber dadurch, dass der
67 Platz nicht der größte war, war es, ähm, vor allen Dingen auch bei uns in der
68 Mitte nicht wirklich Platz war, also man hätte es vielleicht hinbekommen, aber es
69 war immer Trubel, weil man nicht alle gesehen hat, weil nicht alle die anderen
70 gesehen haben, da war es nicht so möglich diesen Platz dafür zu nutzen.

- 71 Deswegen haben wir jetzt immer eher andere Orte aufgesucht. Wir saßen einen
72 Abend noch vor der Bühne, oder dann den Abend mit allen auch in der Arche.
73 Weil das Zeltlager an sich dann sehr turbulent war, da war die andere Gruppe
74 gerade auf dem Weg zum Zähne putzen oder so etwas, das hat dann einfach nicht
75 gepasst. Die Jurte, äh, nee. Da waren wir tagsüber drin. Für Abends fand ich sie
76 jetzt nicht so geeignet. So für abends noch mal drin sitzen, als Gruppenleiter, ja.
77 Aber ich glaub die Kinder haben diesen Ort nicht so geschätzt. Weil meine ja,
78 gerade auch n bisschen aufgeweckter waren. Und ähm das glaube ich n bisschen
79 zu drückend für sie war. Zum Beispiel durch den Qualm oder der Qualmgeruch,
80 das schwarze, das Dunkle, ja.
- 81 I. Wenn ihr euch in der Arche getroffen habt, war das anders, als wenn ihr euch an
82 der Bühne getroffen habt. Beide waren ja total dicht beieinander eigentlich auch.
- 83 S. In der Arche, war der große Unterschied einfach, dass wir da alle waren, so nach
84 dem Motto. Ähm, bei dem Mückenkino. Ähm. An der Bühne war es so, dass
85 dann auch wieder ne Kerze war und ich auch das mit dem Hören gemacht habe.
86 Wie lange hören wir den Klang. Das war draußen noch mal viel schwieriger, aber
87 ähm es war, ja es war auch, es war ähnlich wie in der Kirche. Sie kamen zur Ruhe,
88 sie haben, ähm sie saßen an einem Ort, wo sie den Tag über schon öfter gesessen
89 hatten, aber es war noch mal ein anderes Gefühl einfach. Drum herum war zwar
90 auch n bisschen Treiben, die Teamer saßen da schon, am Arzt - Zelt war noch
91 was los. Aber sie waren doch bei der Gruppe. Es war einfacher als das im Lager
92 zu machen. Ja.
- 93 I. Ok. Dann wäre für mich auch noch mal so eine Frage, wie du eigentlich die
94 verschiedenen Mahlzeiten erlebt hast? Da wäre ich einfach mal neugierig, wie du
95 das wahrgenommen hast und ob irgendeine von den Mahlzeiten für dich eine
96 besondere Bedeutung hatte.
- 97 S. Ähm. Ich fang mal im kleineren Rahmen an, also das Essen in der Jurte war
98 immer so n bisschen auch mit Trubel verbunden, aber dann doch in der
99 Großfamilie. Also es war jetzt nicht so, dass ich sage, hat mir jetzt gar nicht
100 gefallen. Also es war, es hat seine Vorteile, mit allen diesen Kindern in der
101 Großfamilie, dass es eben dieses Ritual gibt, wir essen morgens, mittags, abends
102 zusammen. Ähm man merkt halt, es gibt so Tage, wo dann die
103 Aufmerksamkeitsspanne einfach geringer ist und die Kinder nicht mehr zuhören
104 wollen. Ähm ich hab sehr oft erlebt, dass von meinen auch einer draußen herum
105 spaziert ist, weil er einfach nicht mehr das wahrnehmen konnte. War meistens
106 dann die Ausrede ich muss mal und dann waren sie weg.
- 107 I. Ja, sowas habe ich auch beobachtet.
- 108 S. Mhh. Das fand ich schwierig. Ich fand es eigentlich schade, dass sie dann nicht
109 dabei waren, gerade auch wenn es manche Ansagen gab, aber ich wollte die
110 Kinder jetzt nicht darauf festnageln sich in dieser Jurte aufzuhalten zu müssen. Vor
111 allen Dingen weil es in der Regel die waren, die einfach Schwierigkeiten hatten

- 112 sich so lange zu konzentrieren, die dann vielleicht bei Abwasch mal aktiver waren
113 oder wo und sich das wieder rausgearbeitet haben.
- 114 I. Wenn man jetzt die anderen Abende beobachtet, also jetzt zum Beispiel im
115 Warmhaus da ist irgendwie niemand auf Toilette gegangen.
- 116 S. Das war auch keine Zeit zum auf Toilette gehen. – lacht, bitter – Es war
117 irgendwie stressig und laut und, ähm, ja, ein großer Haufen von Menschen. – lacht
118 – Das war nicht so, also dagegen war die Jurte total entspannt und äh familiär. Ich
119 fand es jetzt auch, also es war jetzt nicht so, oh scheiße ich will das nicht. Es war
120 irgendwie zu ertragen, aber es war auch nicht der schönste Moment meines
121 Lebens muss ich sagen.
- 122 I. Ja, es gab ja irgendwie die Geschichte, dass eigentlich die Idee war, dass alle
123 gemeinsam das Essen da teilen?
- 124 S. Toller Gedanke. – ironisch –
- 125 I. Ich habe mich gefragt, ist das eigentlich bei allen angekommen und konnten alle
126 diesen Anspruch irgendwie nachvollziehen?
- 127 S. Also wenn ich mich jetzt recht erinnere, dann war das so, dass wir an dem Abend
128 davor gekocht haben und es ein riesiger Kraftaufwand war und an dem Abend
129 dann noch mal das dort gemacht haben und ähm es aber viel viel besser geklappt
130 hat. Weil die Gruppe einfach n Stück mehr zusammengearbeitet hat und dann
131 ähm. Es ist ne tolle Idee zu sagen ok, ja wir teilen und es war ja auch so, dass
132 immer mal Leute kamen, die mitgegessen haben, von der Leitung oder sonst was.
133 Aber dann aus ihren Augen, das Essen auf die gesamte Gruppe zu verteilen, ähm,
134 das ist klar, dass die ihr Essen essen möchten und das besten Falls auch als erstes
135 und am meisten, weil es ja so anstrengend war es zu machen. Ähm. Das ist halt
136 schwierig für die Kindern dann zu verstehen, warum wir das jetzt alle teilen sollen,
137 zumal jede Gruppe ihres gemacht hat. Es gab ja keine Gruppe, die wir jetzt hätten
138 verpflegen müssen, weil die aus dem Großgruppenspiel nicht genug
139 mitgenommen haben oder so was. Ähm das war nicht schlüssig für die Kinder,
140 warum die jetzt großartig teilen müssen.
- 141 I. Hätte es Konstellationen gegeben unter denen das vielleicht mit den Kindern
142 besser gelungen wäre?
- 143 S. Ich weiß nicht ob man einfach hätte sagen sollen, ok, ihr esst euer Essen und
144 danach ist einfach noch n bisschen Zeit zum Probieren. Jeder kann mal mit dem
145 Löffel in n anderen Topf oder so rein. Ähm das wäre ja dann die Reste gewesen,
146 das hätte sie ja dann verkraftet, wenn da auch andere Mal probieren.
- 147 I. Ich hab mich auch oft gefragt, ob sich den Kindern der Sinn dieser Aktion
148 irgendwie erschlossen hat. Also, würde ich quasi an dich zurückfragen: Hast du als
149 Gruppenleiter das Gefühl gehabt, dass diese Aktion Sinn für dich macht?

- 150 S. Ähm, nicht wirklich. Weil, es ist schon aus dem Gruppenspiel denk ich hervor
151 gegangen, dass wir jetzt alle die Affen besiegt haben und ähm alle Kinder
152 zusammen das gewonnen haben und deswegen jetzt ihr Essen haben und so
153 weiter und so fort. Aber es war noch ne Zeit bis zum Essen dann und sehr viel
154 Sinn hat das glaube ich, das war nicht so deutlich spürbar, wie man sich das
155 vielleicht gewünscht hätte. Also ich hätte es auch schön gefunden den Gedanken
156 besser tragen zu können, weil eben wir nicht nur als Großfamilie da sind, sondern
157 eben alle Kirsch-Camp Kinder, aber vielleicht hätte man das irgendwie anders
158 schaffen können, als durch ne Hauptmahlzeit.
- 159 I. Zum Beispiel?
- 160 S. Ah, schwer, ich weiß es nicht. Wenn man jetzt irgendwas gemacht hätte, wo alle
161 dran beteiligt sind, also man alle dran beteiligen kann. Also ne Arche haben auch
162 alle gebaut, aber die kann man jetzt schlecht aufteilen. Wenn man da irgendwas
163 gemacht hätte, das wäre vielleicht besser teilbar gewesen. Wo sich jeder
164 gleichermaßen dran beteiligt hat. So hat jeder einen Teil dazu gegeben,
165 theoretisch, aber nicht einen Teil von nem Ganzen auch gemacht. Es war kein
166 Ganzes.
- 167 I. War das bei dem letzten Abendessen, also bei dem Fest anders?
- 168 S. Ja, das war anders, weil es nicht in einem geschlossenen Raum war, vom feeling
169 her allein. Also es war einfach, es war schon die Arche drum herum, es gab nen
170 schönen Rahmen, es war n Stückweit auch gemütlich. Es war dadurch nicht so
171 laut, dadurch dass nicht alles hallte und sonst was. Für mich als Gruppenleiter war
172 es ein bisschen so, äh, wo ist denn jetzt meine Gruppe. Dadurch dass ich die dann
173 sozusagen zum Abendbrot scheuchen musste, weil ja vorher auch noch
174 Programm war und die dann alle aßen auf einmal, hatte ich dann auch irgendwann
175 mein Essen in der Hand, aber meine Gruppe war überall so ein bisschen. Das war
176 vielleicht der Nachteil an dieser ähm, an diesem Essen. Obwohl ich es letztendlich
177 nicht so unangenehm wie dann im Warmhaus empfand. Da war ein größeres
178 Gemeinschaftsgefühl würde ich sagen, als im Warmhaus, weil alle in der Arche
179 saßen. Genau. Das war auch n lustiges Bild mit den Tresen da links und rechts
180 und alle haben sich angestellt und auch noch n zweites oder n drittes Mal.
- 181 I. Ja. War das da irgendwie so, dass alle einen Teil vom Ganzen abgekommen
182 haben?
- 183 S. Ja, weil die Kinder nicht verantwortlich waren für das Essen.
- 184 I. Über das Essen hinaus würde ich jetzt gern mal mit dir gemeinsam über Kirsch-
185 Camp laufen und dich bitten an den Momenten oder Aktionen stehen zu bleiben,
186 die für dich Bedeutung hatten und dann wäre ich neugierig, warum das für dich
187 Bedeutung hatte.
- 188 S. – Pause – Ja. Ähm, wenn ich jetzt mal vom Lager weggehe, sag ich mal, in
189 Richtung zu den Dusch- und WC Containern, ähm, haben wir uns meistens

190 Abends vor diesen Containern getroffen. Wenn die Kinder ihre Zähne geputzt
191 hatten, haben noch mal ne Zeckenkontrolle gemacht. Also wir standen im Kreis
192 und haben die Regionen abgetastet, so wie ein kleines Ritual. Das haben das nicht
193 ganz jeden Abend geschafft, weil nicht immer die Zeit dafür war, aber sofern das
194 geklappt hat, haben wir es auch gemacht. Sind halt immer gemeinsam
195 Zähneputzen gegangen. Duschen war da n bisschen unkontrollierter, das war da
196 eher so nach Bedarf. Aber man hätte ja eh nicht die ganze Gruppe gleichzeitig
197 duschen schicken können. Manche Gruppen haben das gemacht, aber ähm, ich
198 habe jetzt nicht fünf Kinder in eine Dusche getan. Ähm. Das wäre meine
199 Verbindung mit dem Platz. Das Antoniter-Forum fand ich als Location super
200 schön. Ähm sehr, äh, ich weiß nicht. Das gibt einfach was, so diese Wände, aber
201 kein Dach, das hat irgendwie was, ich weiß auch nicht. Für das Spiel halt super
202 toll. Super, äh, ja, ich weiß es nicht. Sonst musst du immer sagen, bis zu dem
203 Baum oder dem Stein, da kannst du hingehen und da hast du einfach so dein Feld,
204 du hast n Rahmen.

205 I. Ja. Dieser Rahmen. Ich hab das viel beobachtet, dass Gruppe da spielen gegangen
206 sind?

207 S. Wir gar nicht so viel. Meistens war es dann so, weil die Kinder eben nicht so mit
208 thematischen Spielen zu beschäftigen waren. Dass es dann meistens so Richtung
209 Fußballplatz ging, der ja dann irgendwann entstanden ist. Und dass die sich da
210 dann einfach ausgetobt haben.

211 I. Hat das funktioniert? Also haben die Kinder eigenständig da gekickt?

212 S. Ähm, also manchmal war es so, dass es alleine geklappt hat, dass sie sich
213 zusammen gefunden haben. Oftmals war es dann so, dass einer von uns, meistens
214 John, außerdem dann mit ihnen auf den Fußballplatz gegangen. Das war
215 letztendlich auch die Wiese, wo wir uns dann den einen Nachmittag hingelümmelt
216 haben.

217 I. Ok. Das war diese Wiese?

218 S. Genau. Wir wollten eigentlich. Man merkte die Gruppe war geladen, die müsste
219 sich vielleicht mal entladen, das war so mein Gedanke. Deswegen wollte ich mit
220 denen so n bisschen kämpfen und randalieren und so was. Das war halt auf der
221 Wiese schön. Hab dann auch angefangen und hab so n paar Möglichkeiten denen
222 gezeigt. Wir hatten so ein Tau-Zieh-Gestell gebastelt, oder dann halt Armdrücken
223 oder so ne Sachen, was man halt so machen kann. So ein paar Methoden halt
224 auch gleichzeitig. Bloß irgendwie war das dann, also sie waren schon darauf
225 bedacht sich zu duellieren und so, aber es war irgendwie. Es hat nicht so
226 funktioniert, es war nicht so strukturiert, wie ich es mir vielleicht gewünscht hätte.
227 Und dann war es halt so, dass letztendlich jeder gemacht hat was er so wollte. Ich
228 mich auf diese Wiese gesetzt habe und mir gesagt habe, ok, ihr ignoriert mich
229 gerade, jetzt ignoriere ich euch mal. Und dann so in den nächsten Minuten kamen
230 sie dann zu mir. Setzten sich um mich rum. Redeten mit mir, aber ich antwortete

231 nicht. Und ähm hab denen einfach mal n Spiegel vorgehalten und die Kinder
232 meinten dann, ich glaub er will was sagen, seid doch mal ruhig. Saßen sie auf
233 einmal alle um mich herum und dann ging es dazu über, dass wir uns da einfach
234 auf die Wiese geschmissen haben, n bisschen Massagekreis n bisschen uns ab
235 gekitzelt oder sonst was. Hier und da. Die die Lust auf körperliche
236 Auseinandersetzungen hatten sind n bisschen weiter nach Hinten gegangen und
237 haben geresselt oder so und die anderen waren einfach da. Das war n schöner
238 Moment. Zum einen pures Chaos, für einen Moment, was mich sehr unzufrieden
239 gemacht hat, aber dann doch n schönes Erlebnis einfach. Das war für mich so n
240 Kirsch-Camp Erlebnis.

241 I. Mmh.

242 S. Es war n Plan da, aber der Plan sollte nicht umgesetzt werden. – lacht – Es war
243 einfach nicht gewollt. Ich meine, ich habe gerne Pläne, aber in dem Moment. Ich
244 lag halt da und hab mich gefragt, würde ich jetzt nach Hause gehen und sagen,
245 Mensch das war ne schöne Woche, hat Spaß gemacht, das war n guter Moment.
246 Da hab ich gedacht, ja das ist so, weil man legt sich zu Hause ganz selten auf die
247 Wiese und tobt rum oder ruht sich aus, wie auch immer. Das machen die Kinder
248 glaube ich nicht so unbedingt.

249 I. Ja, ich glaub auch.

250 S. Die sitzen halt in die Bude, oder gehen in die Stadt mit Freunden. Aber in die
251 Natur gehst du dann doch eher selten.

252 I. Du hast ja jetzt gerade so n total positiven Moment beschrieben und das ist ja
253 auch das wofür man das macht. Und nun frage ich mich umgekehrt, hattest du
254 auch Krisenmomente? Und wie bist du eigentlich damit umgegangen?

255 S. Ich glaube ich hatte zwei Momente, die mich besonders so, ähm, beansprucht
256 haben. Das war zum einen. Also, den Abend zuvor hatte ich das eine Kind
257 gebeten doch bitte sein Zelt ordentlich zu zumachen und doch bitte die Plane
258 wider rüber zulegen. So die Plane habe ich dann rüber gelegt, weil das unbedingt
259 erforderlich war. Ähm, aber das Zelt war natürlich nicht zu. Am nächsten Abend
260 war dann eine riesige Pfütze in diesem Zelt und der Schlafsack war natürlich nass.
261 So dass ich dann, das war natürlich ich, weil das Kind lag dann in dem Zelt und
262 wollte ja absolut nicht, weil das war ja nicht so schlimm, der Schlafsack war ja nur
263 halb nass. So dass ich dann hochgegangen bin, Tücher geholt habe und das Zelt
264 ausgewischt habe und währenddessen hat John dann einen neuen Schlafsack
265 organisiert. Ja wir haben dann dieses Zelt da – lacht – umgekrepelt so halbwegs.
266 Das war so n Moment, wo ich dann dachte. – lacht – Ok, ich hab es dir gesagt,
267 ich hätte mir gewünscht, du hättest mir mal zugehört. Das war so aus, also von
268 den Kindern her einer von vielen Momenten, die so ein bisschen an die Grenze
269 gingen. Ähm.

270 Und der andere Moment war beim Floßbauen, am See, Ähm. Zu sehen, ok, mir
271 geht es noch nicht hundertprozentig wieder gut, ich bin gesundheitlich
272 angeschlagen, wenn ich jetzt aber nicht aufstehe, dann tut das auch keiner von
273 meinen Co-Gruppenleitern, weil die das einfach nicht sehen, dass die Kinder jetzt
274 anfangen sollen, das Floß zu bauen. Weil es war wirklich so, alle Kinder haben
275 angefangen das Floß zu bauen und meine Kinder tollten mit den Luftwürsten
276 darum und haben die halbwegs aufgeblasen und ja. Ein Gruppenleiter saß hinterm
277 Hänger hat gegessen und die andere Gruppenleiterin, weiß nicht was die gerade
278 gemacht hat. Das war so n Moment, wo ich gedacht habe, ok. Mein Fehler war
279 vielleicht in dem Moment ich habe nicht offen genug kommuniziert, ich hätte
280 sagen müssen, los kommt, macht mal bitte mit. Hab ich dann auch gemacht, aber
281 hab natürlich auch wieder angefangen los zu powern, bis ich dann gemerkt habe,
282 oh die Kinder sollen das Floß bauen, nicht du. Ähm. Lass sie mal probieren. Und
283 dann ging das aber auf ne relativ angenehme Ebene, so das, ähm, ich nicht zu viel
284 machen musste und die anderen beiden dann letztlich auch mit den Kindern
285 rausgefahren sind. Was sehr schön war, ähm, das hat dann auch ganz gut
286 funktioniert. Das war so dieser Stressmoment. Die Gruppe kocht, sie sind aktiv,
287 sie arbeiten und tun und machen und hören aber eigentlich gar nicht so richtig zu.
Und ähm, ja, zwei Gruppenleiter von drei sind irgendwie nicht so richtig da. Und
288 ich sehe, ok, hier müsste was passieren, was ich auch öfter das Gefühl hatte, wenn
289 irgendwie, ähm, ich weiß nicht. Es war wieder irgendwie Zeit, ach so, die sollten,
290 das war der eine Morgen. Die sollten Zähne putzen, das eine Kind sollte zum Arzt
291 seine Tablette holen und irgendwelche Kinder mussten noch beschäftigt werden.
So, und ich wusste, es gibt diese drei Aufgaben, bei uns in der Kleinfamilie, aber
292 es waren keine drei Gruppenleiter da. So dann habe ich die Gruppenleiter gesucht
293 und wir hatten am Vortag abgesprochen, wir sollen kommunizieren, wenn wir ne
294 Pause brauchen. Es hieß dann, ich habe total schlecht geschlafen, mir geht es
295 nicht gut, ich hol mir jetzt ne Tablette und leg mich hin, ist das ok. Ich war dann
296 ok, du brauchst eine Pause, das machen wir jetzt so. Der andere Gruppenleiter
297 war trotzdem nicht da. Das ist dann einfach auch, ich meine die beiden haben
298 zwar hier und da schon mal geleitet, aber ne Gruppe so ganz gehabt, glaube ich
299 noch nicht. Da gab es so Momente wo ich mir gewünscht hätte, dass sie dann hier
300 und da so n bisschen blickiger sind. Ich sehe auch nicht immer alles und ich hab
301 auch manchmal, ähm, ich seh den Wald vor lauter Bäumen nicht.
302

- 303
- 304 I. Ja. Aber dann stellt sich halt die Frage, was macht das eigentlich mit dir?
- 305 S. Das ist es eben. Ich meine man kann sich ja darauf einstellen. Wenn es heißt ich
306 brauche jetzt ne Pause, so. Es war ja auch so gewollt, dass die das denn auch
307 nutzen. Ich habe das glaube ich nicht einmal gemacht. Das widerspricht dann
308 auch n bisschen so meinem Handeln, ich weiß es nicht. Ähm. Die Krankheit
309 wurde ja dann auch immer weniger und dann konnte ich ja auch wieder mehr. Es
310 war für mich in dem Moment einfach nicht erforderlich, ich leg mich dann lieber
311 die Woche danach auf die Couch. – lacht –

- 312 I. Aber das klingt ein bisschen so, als hättest du echt bei Kirsch-Camp keine
313 Rückzugsmoment gehabt?
- 314 S. Mein Rückzugsmoment war dann, wenn es zum Beispiel abends hieß, du bleibst
315 im Camp, du gehst zur Teamer Runde. Das hat an den ersten Abenden geklappt,
316 an den anderen Abenden ging's dann einfach so, ok, du bleibst im Camp, ich kann
317 da jetzt nicht hingehen. Weil ich einfach keine Lust auf noch mehr Menschen
318 hatte, dann in solchen Momenten. So dass dann teilweise auch keiner bei der
319 Teamerrunde war. Aber das war in dem Moment dann auch einfach wichtiger.
- 320 I. Was hast du dann gemacht?
- 321 S. Ähm, entweder ich habe mir irgendwen zum Quatschen gesucht, hab mich auf die
322 Terrasse gesetzt oder sonst was. Ja, oder, keine Ahnung. Meistens Ruhe gefunden
323 habe ich, wenn ich ins Bett gegangen bin. Zelt zu und dann gut.
- 324 I. Aber die Teamerrunde hat für dich nicht das Potential gehabt Ruhe oder Zu-Sich-
325 Kommen-Können ausstrahlen zu können?
- 326 S. Ich fand es schön, dass es die gab und es war auch schön, dass es da so kleine
327 Nettigkeiten gab für die Teamer sag ich mal. So was zum Naschen oder so was.
328 Ähm, aber es waren einfach so viele Teamer und ähm ich bin nicht so der Typ,
329 der sagt, Mensch, ich hab noch was zu sagen und das wollte ich noch unbedingt
330 sagen und hier ich meld mich noch mal. Das bin ich einfach nicht. Ich sitz denn
331 da und hör zu und geh dann auch wieder, bzw. bleib noch n bisschen sitzen und
332 quatsch noch n bisschen. Ja. Ich werde auch, also ich komm auch dazu zu sagen,
333 was mir nicht so gefallen hat, aber ich sag das dann lieber direkt und persönlich,
334 sonst hör ich eher zu was die anderen so sagen, um mir ein größeres Bild
335 verschaffen zu können. Ähm, die Teamerrunde war letztendlich zur Information
336 und so total gut, man hat immer das Wichtigste noch mal bekommen, es war jetzt
337 aber für mich nicht der Ort um sonstige Sachen auszuwerten. Feedback fand ich
338 an dem Punkt einfach blöd, das war nicht der Moment dafür.
- 339 I. Ok. Krass. Da könnte ich jetzt noch mal zurückfragen, was man eigentlich
340 brauchen würde damit die Teamerrunde der Ort für das Feedback sein könnte.
- 341 S. Ähm, n bisschen mehr wir und ein bisschen weniger ich fand das blöd, und das
342 blöd, und das gibt es morgen, das müssen wir anders machen. Sonder auch mal,
343 na ich weiß nicht, ich hatte nicht so das Wir-Gefühl. Denn alle Teamer, die ich
344 ganz gut kannte, oder mochte, mit denen war ich in einer Großfamilie, mit denen
345 hatte ich den ganzen Tag zu tun. Die restlichen Teamer waren einfach, ähm, ja die
346 waren einfach, weiß ich nicht, die brauchte ich jetzt nicht.
- 347 I. Ja. Ja.
- 348 S. Es sind auch viele dabei, die ich schon kenne, aber auch jetzt nicht so super tolle
349 Kontakte. Da war halt die Waldfamilie, da waren die Pädagogen drin, die kannte
350 ich noch gar nicht vorher. Die waren nett und da konnte man auch mal n Plausch

351 halten, aber das waren jetzt auch nicht irgendwie so, dass ich hätte hingehen
352 müssen und sagen müssen, haltet mal n Schnack mit mir. Das war, hätte ich es
353 gewollt, hätte ich es gekonnt. Wollte ich aber nicht.

354 I. Ok. Dieses Jahr war es ja so, dass es Abends ne Andacht für die Kinder gab. Die
355 ja dann quasi in der Kirche stattgefunden hat. Da würde ich gern einfach noch
356 mal fragen, wie du das erlebt hast. Und wie das insgesamt auf dich gewirkt hat
357 quasi.

358 S. Also, wir saßen relativ weit hinten, also nicht ganz an der Tür, aber so ungefähr
359 mittig von dem hinteren Teil der Kirche. Vorne saß ja keiner. Also die Andacht an
360 sich, es war so ein bisschen – Pause –. Ich hatte zwei so große in der Gruppe, die
361 sagten als es anfing. ‚Oh, ich will nicht in die Kirche.‘ Das waren die wenigsten,
362 aber es war halt doch n bisschen zu spüren. Ich hab mich, ich wusste halt nicht,
363 wie ich denen jetzt schmackhaft machen sollte, dass sie in die Kirche gehen sollen.
364 Ich hab dann gesagt, ok, wir gehen da alle hin, das ist einfach um zur Ruhe zu
365 kommen, um so n bisschen mal zurück zu fahren, probiere es, wenn es nicht
366 passt, warst du wenigstens dabei. Ähm, letztendlich waren sie sogar relativ ruhig in
367 der Kirche, weil der eine Teilnehmer angefangen hat zu weinen. Weil er wegen
368 seinem Papa, der ist ja beerdigt worden.

369 I. Ok?

370 S. Ja, der saß ja wahrscheinlich gerade erst in der Kirche, das war der Tag wo er
371 zurückgekommen ist. Für mich war es schade, dass ich nicht näher bei ihm saß.
372 Ich hätte am liebsten aufstehen wollen und irgendwie gern was ändern können.
373 Ich hab dann zu ihm geflüstert, ob er gerne rausgehen möchte, ich hätte ihn
374 natürlich begleitet, waren ja noch zwei andere Gruppenleiter von uns da. Aber er
375 meinte es ist schon gut, er braucht das jetzt. Er hat sich dann so n bisschen
376 ausgeweint, kann man fast sagen und man hat gemerkt, die beiden mit der großen
377 Klappe, die halt neben ihm saßen haben dann total runter gefahren. Haben
378 einfach ihm zu liebe das so wirken lassen.

379 I. Oh, sie haben das zugelassen und das auch einfach akzeptiert.

380 S. Was ich weniger schön fand war, das ich praktisch außer dem Gesang von den
381 vier Sängern praktisch nichts verstanden habe. Also wirklich Bruchstück mäßig,
382 vielleicht eins von zehn Wörtern. Ich weiß es nicht. Also ich weiß nicht worüber,
383 worum es ging, ähm, wovon die Texte gehandelt haben oder sonst was. Ich habe
384 nicht gemerkt wann wir eigentlich aus dem Heft, ich habe zwar ein Heft
385 bekommen, aber wann wir das benutzt haben weiß ich nicht. Die Gesänge von
386 dem kleinen Chor sag ich mal, die waren sehr schön. Die waren sehr deutlich zu
387 verstehen. Der Raum war damit sehr sehr gefüllt, die Kinder waren in den
388 Momenten besonders ruhig hatte ich das Gefühl, weil sie endlich mal was
389 verstanden haben. Was dann schon wieder contra produktiv war, waren die
390 Kerzen in den Bechern, weil das haben die ganz schnell rausgefunden, wenn man
391 den Becher ein bisschen schräg hält, dann ist ja n Loch im Becher. Das war ja

- 392 dann auch lustig. Dann machte es klack, klack, dann flogen die ersten Kerzen
393 runter. So eng wie wir saßen war ich froh, dass nichts angefangen hat zu brennen.
- 394 I. Ok, es wurde ja auch das Vater Unser gesprochen? Sind deine Kinder da
395 aufgestanden?
- 396 S. Ja, sie sind aufgestanden, aber erst sehr spät. Als dann alle aufgestanden sind. Ich
397 mein ich hab das zu Anfang gar nicht mitbekommen, dass wir das Vater Unser
398 sprechen. Ja, und dann waren viele von meinen nicht mit dem Gebet vertraut.
399 Dann kam irgendwie, ich weiß aber nicht wie das geht. Wo ich dann gesagt habe,
400 ok, das ist ja auch nicht schlimm, du kannst dich einfach mit hinstellen und dir das
401 anhören, das ist auch in Ordnung, wenn du nicht weißt wie das geht. Du musst
402 nicht irgendein Kaudawelsch brabbeln. Das hab ich dann auch noch einmal
403 versucht im Nachhinein sagen. War nur in dem Moment halt blöd für die Kinder,
404 die nichts damit anzufangen wussten. Weil es gleich wieder, das war so n Dong,
405 Kirche. Gerade für die, die sowieso schon nichts damit anzufangen wussten. Ich
406 hab versucht ihnen zu zeigen, wie man sich verhält, aber drauf geachtet haben sie
407 dann schon nicht mehr.
- 408 I. Du hast einfach versucht das vorzuleben?
- 409 S. Genau. Ich fand aber auch diese Andacht nicht gut platziert. Ich hätte mir n
410 anderen Abschluss für die Kinder gewünscht. Ich hätte vielleicht den
411 Gottesdienst lieber mit den Eltern gemacht. Weil, das ist so die Chance die Eltern
412 noch mal in dieses Gebäude zu bewegen, oder einfach für die Kinder noch mal ne
413 größere Wohl-fühl-Atmosphäre zu schaffen, als alleine in der Kirche zu sein.
414 Zwar mit dem Gruppenleiter, den sie jetzt auch schon ne Woche kennen, aber der
415 dann doch nicht Mutti oder Papa ist.
- 416 I. Was wäre anders gewesen, wenn Mutti oder Papa dabei gewesen wäre?
- 417 S. Die hätten vielleicht ... Es wäre vielleicht ... so noch mal zeigen können, dass
418 Kirche eben nicht das ist, was viele von diesen, die sagen, äh Kirche, dahinter
419 vermuten. Man hätte zeigen können, wie viel Spaß es den Kindern auch machen
420 kann. Es war ja auch Kirche, was wir draußen im Plenum gemacht haben.
421 Morgens. Es war zwar sehr aufgebauscht und extremst kinderfreundlich sage ich
422 mal. Aber es war ja auch zum Teil gediegen. Wir haben ja auch Lieder gesungen –
423 das wäre so die Chance gewesen guck mal Mutti, guck mal Papa, das haben wir
424 die Woche gemacht. Das wäre authentisch gewesen. Das hätte man auch nicht
425 zwangsweise in der Kirche machen müssen, es war schön, die Kirche auch noch
426 mal zu inszenieren, mit dem Kerzenlicht, das war wunderschön. Es war auch
427 wunderschön, mit den Eltern dann in der Arche da zu hocken und das Erlebnis
428 zu haben.
- 429 I. Aber du persönlich hättest gesagt, die Eltern hätten eher in die Kirche gehört ...

- 430 S. ... bzw. der Gottesdienst hätte eher an den Schluss gehört. Ob er nun in der
431 Arche oder in der Kirche stattgefunden hätte, ich glaube es sind beides Orte die
432 sehr sehr besonders sind in dieser Woche.
- 433 I. Es hätte eigentlich keinen Unterschied für die Andacht gemacht würdest du
434 sagen? Wo die stattfindet, auch in der Arche ...
- 435 S. ... Naja, den Chorgesang hätte man nicht so schön wahrgenommen. Der Klang
436 wäre ein anderer. Aber wenn ich überlege, wie toll das Mikrofon geklungen hat,
437 dann war auch das nicht schön. Dann hätte es draußen wahrscheinlich besser
438 funktioniert. Ich hätte mir dann zum Beispiel eher mal gewünscht zu sagen, es
439 regnet, wir haben Plenumszeit, dann gehen wir doch mal in die Kirche. Das war
440 so eine große Kirche ...
- 441 I. Du wärst mit dem Plenum in die Kirche gegangen, warum?
- 442 S. Ja, um den Raum einfach für die Kinder mal spannender zu machen. Also man
443 muss ja in der Kirche nicht nur in der Bank sitzen und ähm Ruhe halten, sondern
444 Kirche ist ja auch n Ort zum Feiern. Also, ähm, das sollen ja auch die Kinder
445 mitkriegen. Sie haben ja letztendlich ähm auch gefeiert, draußen. Vielleicht hätte
446 man das Kirsch-Camp Lied vielleicht nicht ganz so radikal da nicht ganz so
447 radikal getanzt, oder wie auch immer. Ähm, man hätte das Plenum auch ruhig in
448 diesem großen, schönen Raum machen können. Also das hätte sich für mich nicht
449 widersprochen.
- 450 I. Finde ich total interessant, dass du das sagst, denn man könnte ja fragen, ob die
451 Kinder draußen gerade deswegen so viel rumspringen, weil es unter freiem
452 Himmel ist. Aber du würdest sagen, das würde auch in der Kirche funktionieren?
- 453 S. Ähm, wenn man es vormacht. Wahrscheinlich ja. Wenn man es nicht so
454 thematisiert hätte, sondern gesagt hätte, es ist Plenum, es regnet, wir machen es
455 jetzt in der Kirche. Das ist schöner, als wenn immer alles nass ist. Ich meine Nass
456 kann auch mal schön sein, aber es war ja auch nicht gerade warm. Deswegen, ich
457 hätte es mir gut vorstellen können, wenn man es nicht so thematisiert hätte, wenn
458 man es einfach gemacht hätte. Ok, wir machen es heute mal in der Kirche, lass es
459 uns probieren. So ungefähr. Ich hätte es spannend gefunden, was dabei raus
460 gekommen wäre. Weil, die Ansagen, das hätte auch alles gut in die Kirche gepasst,
461 auch die Band hätte gut in der Kirche spielen können. Man hätte, das war ein
462 elektronisches Schlagzeug, das hätte man locker runterschrauben können. Das
463 wäre richtig einfach gewesen.
- 464 I. Darf ich dann vielleicht noch mal fragen, was das Plenum von der Andacht so
465 unterscheidet, dass du sagst, beim Plenum wurde gefeiert. Für die Andacht hast
466 du das offensichtlich nicht so empfunden?
- 467 S. Das Plenum war ja sehr auch aufgezogen. Es gab immer dieses Intro, es gab auch
468 sich wiederholende Sachen, das fand ich schön. Ähm auch der Frühsport, das die
469 Geburtstagskinder genannt wurden und auf die Bühne kommen durften, das

- 470 waren schön so wiederkehrende Sachen und schöne Momente. Ähm und es war
471 trotzdem es war immer so dieser Rahmen da auch wenn es trotzdem sehr
472 animatorenhaft war, wie auch immer. Ja, das ist immer so n bisschen wie, holen
473 sie ihre Kinder im Smorland ab. So wirkt es so n bisschen und trotzdem war der
474 Grundgedanke da. Es hat den Kindern gefallen. Das hätte sich für mich auch in
475 der Kirche nicht widersprochen. Ähm, bei der Andacht war es so, es war halt
476 abends, die sollte besinnend wirken. Das hat sie nicht geschafft, weil man nichts
477 verstanden hat. Ähm, aber die Gegebenheit waren da und man kann da genauso
478 besinnliche Sachen reinbringen, wie so aktiver Sachen. Gerade wenn man mit
479 Kindern arbeitet. Wir sind ja auch nicht mehr in Zeiten wenn man sagt, psst,
480 Ruhe da. Ich glaube auch selbst, D. hätte das nicht schlimm gefunden, wenn man
481 da mal was anderes gemacht hätte, also in so nem Raum in dem man eben mehr
482 als nur Choräle aus dem 15. Jahrhundert aufführt.
- 483 I. Ok. Ja. Zum Abschluss würde ich gern ein Experiment wagen. Wenn ich nämlich
484 behaupten würde, dass Kirsch-Camp ein Raum ist, an dem immer wieder neue
485 Räume entstehen. Ähm, würdest du das teilen, also ergibt das für dich irgendwie
486 Sinn?
- 487 S. Für mich wird Kirsch-Camp zum Raum, dadurch, dass es eben ne Woche ist.
488 Also es gibt vorne und hinten ein Ende. Es ist schon irgendwie ne Begrenzung da,
489 auch wenn es jetzt irgendwie ein Camp war und außer der Jurte vielleicht keine
490 Überdachung so richtig hatte. Ich kenn es nicht von anderen Orten. Es passiert ja
491 häufig bei Kirsch-Camp, dass gesagt wird, wir kennen das so und so war das.
492 Aber, ähm. – Pause – Ich fand gerade diesen sehr charmanten Pfarrgarten, naja, es
493 ist ja kein Pfarrhaus da, aber ich hätte es als Pfarrgarten bezeichnet. Sehr, sehr
494 inspirierend. Einfach so diese Natur, diese Bäume, die da einfach gewachsen sind,
495 die da einfach ihre Äpfel abgeschmissen haben. Nicht so eine glatt gemähte
496 Wiese, wie sonst in nem Park. In Berlin oder sonst wo. Und dann ging es halt
497 weiter, es ging halt zum Fußballparkplatz und zum Forum. Das war n bisschen
498 verstreut, denn es gibt ja auch noch den Ort hinter der Scheune, das
499 Handwerkerdorf genau. Es gibt schon viele verschiedene Plätze, ich meine wenn
500 ich jetzt so rein geografisch mir das angucken. Aber gefühlt war es halt ein
501 geschlossener Rahmen einfach. Auch der Weg zum See hat dem nicht Abbruch
502 getan, weil die Kinder ja dabei waren und die Kinder füllen ja diesen Raum und
503 wo die Kinder, wo die Leute dann sind, ist ja auch der Raum dann. Ja, oder ob es
504 nun die Arche war. Meisten eben wo halt die Kinder waren, denke ich. Wenn die
505 Kinder alle in der Arche saßen war das wie n Raum und auch das Lager war dann
506 trotz der Unterteilung Teil von diesem Raum.
- 507 I. Ja, vielen vielen Dank. Ich würde erst mal sagen so weit, es sei denn du möchtest
508 gern noch etwas loswerden, oder mit mir teilen.
- 509 S. Ich glaube erst mal nicht.

III Interviewtransskript Clara

Vorbemerkungen

- ✓ weiblich
 - ✓ 21 Jahre
 - ✓ Expertin: Gruppenleiterlizenz, Vorerfahrungen mit anderen vergleichbaren Camps, engagiert in der eigenen Gemeinde; Studentin u. a. Theologie
 - ✓ 1. Mal Kirsch-Camp
-

- 1 I. Hallo, schön dich zu sehen. Also, ich würde mich freuen, wenn wir einfach so
2 entlang deiner Erinnerungen ins Gespräch kommen und du mir erzählst, wie du
3 Kirsch-Camp erlebt hast.
- 4 C. Ja, auf jeden Fall. Es ist auch total gut, dass wir uns jetzt treffen, weil sonst ist es
5 ja auch mal so, dass man vielleicht Kleinigkeiten, die einen doch ein bisschen
6 gestört haben, wegstreicht und das ist jetzt ja doch nicht so der Fall.
- 7 I. Gab es denn Sachen, die dich gestört haben?
- 8 C. Die Teamerrunde! Also mich hat das Abends, also die Feedbackrunde hat mich
9 ein bisschen gestört. Wenn wir, also wenn allgemein was angesagt worden ist,
10 dann fand ich es überhaupt nicht schlimm. Das ist ja auch wichtig, für die
11 nächsten Tage, worauf man sich einstellen sollte und was noch untereinander
12 wichtig ist. Aber ich fand wir waren einfach so viele Mitarbeiter, dass es schwierig
13 war einmal Reihe um, so zu sagen was hat einen gestört und was hat einem
14 besonders gut gefallen. Weil ich finde, Vieles wurde dann wiederholt und ich mag
15 das dann immer nicht, wenn Leute so ausschweifen. Ich bin dann eher so knapp
16 und angebunden, weil ich finde, wenn man das präzise sagt, was einem wirklich
17 wichtig ist, dann ist es gut, aber so dann Reih um. Nur um diese Feedbackrunde
18 wirklich durchführen zu können, das fand ich n bisschen anstrengend. Ich glaub
19 auch, weil ich dann einfach Abends müde war und ich dachte, ok, ich geh jetzt
20 lieber ins Bett als da noch zu sitzen.
- 21 I. D. h. Du hast dich dann auch irgendwann dazu entschieden da einfach nicht mehr
22 hinzugehen?
- 23 C. Ja, wir haben dann immer andere hingeschickt. Also Ben und ich, wir haben uns
24 am Anfang abgewechselt und dann haben wir gesagt, jetzt geht nur noch einer aus
25 der Großgruppe und die anderen sind bei den Kindern. Einmal hatten wir die
26 Nachtwanderung, da ging es dann eh nicht. Und ja so hat sich das dann irgendwie.
- 27 I. Wie hätte das gestaltet sein können, damit es sich vielleicht irgendwie besser
28 anfühlt?

- 29 C. Ich glaub mir hätten einfach Abkündigungen gereicht. Ich weiß es ist auch mal
 30 wichtig, so abzufragen, wann, wer, oder wie sich gerade wer in diesem Moment
 31 fühlt. Aber, Abkündigungen hätten mir da präzise und kurz gereicht. Um alles für
 32 den nächsten Tag zu wissen. Aber von jedem einzelnen, wie die sich fühlen, das.
 33 Weil ich finde, das könnte man in der Großgruppe besprechen, oder mit dem
 34 Teampartner, da ist mir das wichtig. Zu wissen, wie er sich fühlt und ob wir gut
 35 harmonieren. Aber wie das jetzt in allen anderen Großgruppen ist, ist auch
 36 interessant. Aber das hätte mir glaube ich auch am Ende gereicht zu wissen. Weil
 37 ich find wir müssen das auch untereinander klären. Das bringt mir jetzt ja nicht so
 38 viel, wenn ich weiß, wie die andere Großgruppe gerade funktioniert.
- 39 I. Habt ihr das gemacht? Also untereinander?
- 40 C. Wir haben das gemacht. Also zu zweit und auch in der Großgruppe. Das haben
 41 wir regelmäßig gemacht. Und das fand ich auch wirklich effektiv. Weil bei sechs
 42 Leuten, da kann auch. Ja, das ist da nicht so, man arbeitet das einfach ab, sondern
 43 man kann konstruktiv drüber reden. Und also ich fühl mich da auch eher so
 44 eingebunden. Ich weiß, wenn den jetzt was stört, dann kann ich direkt was dran
 45 ändern. Wenn jetzt Tara erzählt aus ihrer Gruppe, was sie da stört, ich hör mir das
 46 an, aber ich kann nichts dran ändern. Und das hat bei uns gut geklappt. Auch mit
 47 meinem Ben das ging alles gut.
- 48 I. Das war super ja?
- 49 C. Ja, das war richtig perfekt. Also wir hatten nicht einmal, es gab keine einzige
 50 Sache, wo wir uns irgendwie uneinig waren, oder wo sich der eine bevormundet
 51 gefühlt hat oder der andere mehr dazwischen sprang. Aber das hatte ich schon
 52 beim Vorbereitungswochenende das Gefühl, dass das so richtig gut klappt. Ja, das
 53 war perfekt auch mit unserer Großgruppe, da gab es auch keine Probleme.
- 54 I. Wer war in deiner Großgruppe?
- 55 C. Also ich hatte noch Vicky, Ben, Andreas, Mary, Ich – Pause – Ähm
- 56 I. Noch wer?
- 57 C. Ach so, dann kam noch die eine nach, so ne Jüngere. Eigentlich so ne schlanke,
 58 die war so stille. Mmh, das ist auch nicht gut, das ich das jetzt nicht weiß. Mmh.
 59 Naja, aber da war z. B. naja V. die mag immer total gerne Großgruppenspiele
 60 machen so, da konnten wir uns dann in der Zeit so ein bisschen zurück nehmen,
 61 also das war. Das war die ganze Zeit harmonisch. Ich möchte dann gern kochen
 62 mit den Kindern, da konnten sich die anderen dann so zurück nehmen, also so
 63 hat sich das alles super gut ergänzt irgendwie. Ja.
- 64 I. Ok, bleiben wir mal noch mal einen Moment beim Kochen und Essen. Es gab
 65 irgendwie verschiedene Möglichkeiten zusammen zu Essen: Einmal wurde in der
 66 Jurte gegessen, und dann wurde im Warmhaus gegessen und in der Arche
 67 gegessen. Wenn du jetzt diese verschiedenen Mahlzeiten noch einmal anschaust,
 68 wie hast du insgesamt diese Mahlzeiten erlebt?

- 69 C. Also am aller besten hat mir das in der Jurte gefallen. Ich fand das war so n
 70 familiäres Gefühl. Also das war dann auch schon richtig ritualisiert, wir waren da
 71 ja jeden Tag, so. Und ich fand es auch sehr schön, dass die anderen Mitarbeiter
 72 dazu kamen. Die also im Handwerkerdorf waren und so. Weil wir waren zwar als
 73 Gruppe so da und wir haben dann noch andere mit rein gelassen und das war
 74 glaube ich auch für die Kinder schön zu sehen, dass unsere Gruppe nicht so
 75 abgeschlossen ist, sondern irgendwie offen für andere. Und ich fand es besonders
 76 gut, dass man das da so regelmäßig gemacht hat, weil wir auch gemerkt haben, wie
 77 die Kinder ruhiger dabei wurden. Am Anfang haben die Kinder immer
 78 rumgeschrien, wer was rumreichen soll. So nachher gab es dann richtig so, ja, es
 79 ist dann so Ruhe eingekehrt und jeder wusste so, wie man an das herankam kann.
 80 Wie man sich freundlich aufeinander hinweisen kann, um die Lebensmittel des
 81 anderen zu bekommen und ich find, das hat dann, ja so was sehr sehr familiäres
 82 gehabt. Also es gab so wie ne Tischsitte, die man auch von zu Hause kennt, dass
 83 man sich respektiert und das man miteinander nicht nur isst, sondern das
 84 vielleicht auch ein bisschen zelebriert. Beim Frühstück war es vielleicht noch nicht
 85 so, da waren die Kinder einfach noch müde, aber beim Mittagessen, wenn dann
 86 einige rumgegangen sind, da haben sie dann auch in Ruhe gewartet, bis dann die
 87 Soße hinter kam. Das war eigentlich super.
- 88 Das andere im Warmhaus hat mir kaum gefallen. Muss ich sagen, das war mir zu
 89 hektisch. Ne, gar nicht mal hektisch, aber das war so sehr unruhig. In diesem
 90 Raum find ich hat es so stark wiedergehallt, dass es ne totale Unruhe gab, also. Ich
 91 aus meiner Perspektive hab das Essen überhaupt nicht genossen. Ich bin halt nur
 92 rumgelaufen und hab ausgeteilt. Die Kinder waren auch immer nur beschäftigt
 93 irgendwas durchzureichen, weil die einen waren fertig mit Essen, als die anderen
 94 gerade aufgefüllt bekommen haben und äh, ich weiß nicht. Das war nicht so
 95 harmonisch fand ich. Und das war auch nicht so, wie es glaube ich angedacht war,
 96 dass alle Gruppen dann mit einander essen. Sondern es war doch wieder so, dass
 97 jeder da saß, denen wurde ausgeteilt und die hatten auch untereinander irgendwie
 98 nichts voneinander.
- 99 I. D. h. Es war eigentlich angekündigt, dass alle miteinander das Essen teilen?
- 100 C. Ja, aber so war es halt nicht. Also ich weiß gar nicht, ob ich das so als
 101 Ankündigung wahrgenommen hab. Ich dachte eigentlich dadurch, dass gesagt
 102 worden ist, so nach dem Großgruppenspiel, wir essen jetzt alle zusammen, dachte
 103 ich, weil alle Zusammen sich dafür eingesetzt haben, soll das dann auch
 104 zusammen geteilt werden. Das war für mich so der Punkt, an dem ich persönlich
 105 dachte, ja, wir teilen das.
- 106 I. Aber du hattest irgendwie das Gefühl die Kinder haben es nicht ...
- 107 C. ... Ne, ne, die Stimmung kam überhaupt nicht auf. Also alle nacheinander
 108 trotteten da ein und haben denn irgendwie zwanghaft Platz gesucht. Es wurde
 109 immer lauter und also da hatte ich nicht das Gefühl, dass es um das Miteinander
 110 ging, sondern einfach um das Essen. Das man das was man den ganzen Tag

- 111 kramphhaft erarbeitet hat, einfach nur noch verschlingen kann und nicht wirklich
112 dabei füreinander da sein kann.
- 113 I. Ok, wie hättest du das Setting verändert, damit das für einander da sein quasi
114 funktioniert hätte?
- 115 C. Ich glaub da kann man jetzt nicht so, ich glaub das lag am Wetter. Hätte man das
116 draußen gemacht und hätte sich vielleicht in Kreisen oder so setzen können, wäre
117 das anders. So saßen wir ja in den Bänken hintereinander einfach. Es war mehr
118 wie so ne Sitzordnung in der Schule oder in der Kirche oder so. Aber ich glaube
119 draußen hätte man sich freier neben einander setzen können und dann wären, es
120 wäre vielleicht auch wieder ne Grüppchenbildung entstanden, aber vielleicht auch
121 ein Durcheinander in den Gruppen, also dass sich verschiedene Gruppen
122 zusammen tun und einen Kreis bilden und so. Ich glaub das hätt, also die
123 Sitzordnung wäre da angenehmer gewesen.
- 124 I. Am letzten Tag wurde ja draußen zusammen gegessen, wie hast du das erlebt?
- 125 Am letzten Tag, hab ich gedacht, das es ja eigentlich dann so gehen könnte, dass
126 alle miteinander essen. Aber da fand ich dann auch wieder das Essen so doll im
127 Fokus. Als ich in der Schlange stand, kam n Kind schon an mit nem halben
128 Hotdog noch draußen, also reingestopft und wollte einfach sich schnell nen neuen
129 Hotdog holen. Also ich find Hotdog, also die Idee total gut, aber ich find die
130 Kinder haben eigentlich nur geschlungen und gar nicht miteinander dabei erzählt.
131 Also ich hab das auch bei meinen gesehen. Das war, äh, ja.
- 132 I. Ja stimmt.
- 133 B. Ich glaube die hatten einfach Angst, die kriegen dann gar nichts mehr und das war
134 halt in der Jurte nie so. Die haben immer gesehen so viel Essen ist noch da. Es
135 wird Reihe um gerecht alles aufgeteilt. Jeder, also die Mitarbeiter gehen mit dem
136 Essen rum und jedes Kind kriegt die gleiche Menge. Ich glaube, da hatte sie
137 draußen plötzlich Angst, weil alle Kinder da waren, da wollten sie ganz schnell
138 ihren Hotdog holen. Und ein Hotdog, wissen die auch, macht noch nicht satt, da
139 muss ich auf jeden Fall noch mal hinlaufen. Und dadurch war das ähm keine
140 Situation, dass die Kinder wirklich bei einander saßen und erzählt haben, sondern
141 sich hingesetzt, schnell gegessen haben und wieder losgelaufen sind. Ja.
- 142 I. Ok. Jetzt haben wir einfach mal angefangen über das Essen zu reden. Ich würde
143 trotzdem gern noch einmal fragen, was hat dich dazu gebracht ehrenamtlich bei
144 Kirsch-Camp mit zu machen.
- 145 C. Also ich hab davor ja bei Kiwi-Camp schon mitgemacht. Genau. Also da habe ich
146 bei Kiwi-Camp und einmal Bananen-Camp mitgemacht. Und dazu kam ich
147 eigentlich weil eine Freundin von mir sich das als Sozialpraktikum anrechnen
148 lassen wollte. Ich hatte aber zu dem Zeitpunkt schon mein Sozialpraktikum
149 gemacht. Jo, denn dachte ich, ich kann ja trotzdem mit hinfahren. Es hilft ja auf
150 jeden Fall. Ich dachte das bietet sich dann ja an. Genau und da war ich mit Mara

151 zusammen und die hat dann auch Kirsch-Camp organisiert. Und da ich an Kiwi-
152 Camp viele, na was heißt viele, aber einige Kritikpunkte hatte, ich glaube die gar
153 nicht unbedingt Kiwi-Camp betreffen, sondern eher mein Gefühl dabei. [...] Also
154 ich fand das schwer, diese Prozesse so hinzuziehen, dass sie wirklich die Zeit
155 einnehmen , die wichtig sind. Und das Gefühl hatte ich bei Kirsch-Camp
156 überhaupt nicht, also da wusste ich manchmal gar nicht, ähh, wie ich den Kindern
157 überhaupt noch Freizeit einräumen soll. Sondern man ist ja von einem zum
158 anderen gelaufen und das ist ja genau das, was ich eigentlich total mag. Also ich
159 mag das gerne, wenn die die ganze Zeit beschäftigt sind und Abends erschöpft in
160 ihr Bett fallen. Also mir hat das so sehr gut gefallen.

- 161 I. Habt ihr das was ihr an Beschäftigungsangeboten gemacht habt auch immer voll
162 ausgeschöpft. Also zum Beispiel die Themazeit nach dem Plenum?
- 163 C. Ne, also wir haben das Thema, ich glaube auch nur an drei oder vier Tagen
164 eingeschoben. Das haben wir meist gar nicht so geschafft und dann auch immer
165 nur 20 Minuten. Und das haben wir meist zur Kaffeerunde gemacht und dabei
166 dann so mit denen dann so gesprochen. Weil das war dann ganz angenehm. Die
167 waren ja auch gerade beim Essen und nicht gerade beim Toben. Aber wir haben
168 das gar nicht so bewusst gemacht, also uns jetzt dafür ne Zeit ausgesucht. Wir
169 haben alles anderen, haben wir so gemacht, dass es feststeht und die Zeiten so für
170 das Thema haben wir dann auch manchmal Abends dann so fürs Bett gehen so
171 eingeschoben. Aber gar nicht sehr fest muss ich sagen.
- 172 I. Mhmh, also wenn du jetzt sagen solltest, wie relevant das Thema für Kirsch-
173 Camp war?
- 174 C. Doch, das finde ich sehr relevant. Ich weiß gar nicht ob das in dem Moment bei
175 den Kindern so stark angekommen ist, da sie vielleicht wirklich auf andere Sachen
176 fokussiert waren erst mal. Aber ich glaub im Nachgang, wenn man darüber noch
177 mal nachdenkt, was das jetzt von anderen Freizeiten unterscheiden könnte, dann
178 ist es glaube ich genau das Thema. Ich weiß nicht so Spiele und so können sie
179 auch überall anders machen. Ich weiß nicht ich hatte auch das Gefühl, so selbst
180 beim Plenum, auch Lieder, wenn man da mal genauer hinhört. Also guckt, was da
181 auch inhaltlich hinter steckt. Es muss ja gar nicht immer nur das Theaterstück
182 sein, aber ich glaube, dass jedes Kind bei jedem Plenum vielleicht eine Sache
183 mitgenommen hat oder so. Ich hatte das auch bei dem Abendlied, da habe ich
184 auch dann mal Kinder bewusst angeguckt und plötzlich fingen sie dann auch an
185 zu lächeln, also ich glaub die merken auch, was da so gesungen wird. Also, wenn
186 da steht ‚Segne uns mit der Liebe der Eltern.‘ So, da hatte dann auch ein Kind
187 besonders gegrinst. Und so ich glaub da kommt was rüber, also das finde ich
188 schön, dass in den Liedern das auch thematisch ist, die man ja auch in der Jurte
189 und so immer wieder aufgreifen kann und nicht nur im Plenum und dass das den
190 Tag auch so abrundet, mit morgens und abends. Doch fand ich, also find ich auf
191 jeden Fall wichtig.

- 192 I. Also das heißt die Lieder habt ihr auf jeden Fall auch morgens oder abends mal
193 mit genutzt, so in eurem normalen Alltag?
- 194 C. Ja, wir hatten ja das Glück, das Mary Gitarre spielen kann und da haben wir das ja
195 in der Jurte manchmal gemacht. Also es war eher praktisch gedacht. Um z. B. Zeit
196 zu überbrücken, wenn z. B. das Essen noch nicht ganz fertig war und die Kinder
197 schon unruhig wurden, denn haben wir halt gesungen. Aber das heißt ja nicht,
198 dass es einen anderen Effekt dann hat. Das ist halt auch praktisch gleichzeitig,
199 aber ja.
- 200 I. Jetzt hast du schon die vielen Aktionsmöglichkeiten bei Kirsch-Camp erwähnt.
201 Gibt es noch andere Sachen, die aus deiner Sicht bei Kirsch-Camp besonders
202 sind?
- 203 C. Mhh, also genau das was ich meinte mit dem Thema – Pause – Ah, die
204 Gruppenaufteilung muss ich auch sagen. Ich fand es sehr schön, dass man nicht
205 nur in den Kleingruppen, das war zum Beispiel bei Kiwi-Camp so, man blieb
206 immer in seiner Gruppe. Und ich fand es schön, wir waren Kleingruppen. Dann
207 halt in der Großfamilie, da kam man sich denn auch schon etwas näher so und
208 dann halt noch mal mit allen so zusammen halt im Plenum. Ich weiß nicht ich
209 glaub das ist ein sehr schönes Gefühl für die Kinder. Man hat so seine ganz
210 intimen Leute so, mit denen man weiß da macht man immer alles zusammen, da
211 kann man auch zu den Gruppenleitern gehen und so. Aber dass es auch noch
212 mehr Kinder auf dem Platz gibt, die alle das Gleiche so verbindet. Also die
213 können jetzt alle das gleiche coole erleben wie ich hier und ich glaub das ist die
214 Größe der Gruppe wirklich wichtig. Also ich hatte das Gefühl, dass es so so viele
215 Kinder waren. Also ich glaub ich hätte das als Kind auch besonders schön
216 empfunden, wenn da so viele sind. Aber trotzdem, dass man auch für sich auch
217 geschützt ist in seiner Kleingruppe und da auch mal tiefer gehen kann und so.
- 218 I. Kannst du mal versuchen, so die Stimmung in eurer Großfamilie zu beschreiben?
- 219 C. Ohh, mhh, ähm. Mhm, die Stimmung. Also ich fand es auf jeden Fall immer
220 ausgeglichen, also egal was jetzt für ne Stimmung war, ob jetzt alle freudig waren
221 oder es auch mal ruhiger wurde in der Gruppe oder vielleicht auch nachdenklich
222 in der Gruppe. Aber es war immer ausgeglichen, dass irgendwie alle das ähnlich
223 empfunden haben und nie einer besonders aus der Reihe trat oder so. Ich fand es
224 sehr gemütlich. Also ich fand es bei uns in der Jurte immer sehr gemütlich, es war
225 nie so n durcheinander und heck meck. Irgendwie. Das ist ja schwer die
226 Stimmung zu beschreiben. Also ich hab ganz genau n Gefühl dabei, wenn ich
227 daran denke, aber das – Pause –
- 228 I Beschreib doch mal dieses Gefühl, was du da hast, wenn du dran denkst?
- 229 C. – lacht – Also ich hab n sehr sehr gutes Gefühl, das sagt jetzt wahrscheinlich
230 wenig. Ähm – Pause – Ich glaube sogar, dass ich mich auch geborgen gefühlt
231 habe in der Gruppe, obwohl ich mir zum Ziel gesetzt habe, das
232 Geborgenheitsgefühl bei den Kindern erreichen zu können und ich glaube

- 233 trotzdem, dass ich das selber dann so gefühlt habe. Also dass es ein Geben und
234 Nehmen war unter Mitarbeitern und Kindern, aber ich glaub auch unter den
235 Kindern und unter den Mitarbeitern jeweils. Ja. Also in meiner Kleingruppe
236 würde ich vor allem auch sagen Vertrautheit, das kann ich jetzt aber nicht für die
237 ganze Großgruppe sagen, weil ich mit einigen Kindern wirklich wenig zu tun
238 hatten. – Pause –
- 239 I. Gibt es Momente in denen sich das ganz deutlich gezeigt hat, dass ihr mit euren
240 eigenen Kindern so eine andere Art von Vertrautheit habt?
- 241 C. Ja! Also bei der Nachtwanderung vor allem. Da war das wirklich schön, wie man
242 gesehen hat, wie sie alle sich dann so zusammengeklammert haben und da haben
243 wir denn auch – Pause – Also, im Nachhinein, als wir sie denn alle ins Bett
244 geschickt haben, da haben sie dann plötzlich viele private Geschichten so erzählt,
245 weil ich glaub das war auch einfach so ein intensiveres Gefühl, wo sie einander
246 brauchten und das auch wirklich gemerkt haben, dass sie als Gruppe wirklich
247 zusammengehören. Und wir hatten halt noch ein Mädchen, also das war ein
248 besonderer Fall, die Probleme hatte, die kam dann auch zu uns und hat das mit
249 uns besprochen, aber hat denn auch ihre Freundinnen aus der Gruppe
250 mitgebracht, mit denen sie das auch schon beredet hatte. Und da merk ich halt,
251 wenn sie solche Probleme an einen ran tragen. Ich war erst – Pause – Ich wusste
252 nicht wie ich reagieren sollte, aber ich fand es schön, dass sie das erst einmal
253 entgehen gebracht hat und also ich denk da merkt man das auch.
- 254 I. Hast du dir irgendwie Hilfe gesucht?
- 255 C. Ja, wir waren erst bei Tom und der hat uns dann weiter an, Karin geschickt. Ja,
256 weil die kommt aus der gleichen Kirchengemeinde wie das Mädchen und die kannte
257 dann auch den Pastor und so. Und die haben dann viel gesprochen. Aber ich fand
258 es erst mal schön, dass sie mit mir geredet hat und ich hab das auch
259 aufgenommen und so gesagt was ich dachte, aber ich hatte auch das Gefühl, sie
260 will jetzt irgendwie konkrete Hilfe. Sie will gar nicht nur, dass man zuhört,
261 sondern sie will irgendwie Ruhe in Kirsch-Camp reinbringen, indem sie weiß, ok,
262 da wird jetzt was gemacht, wenn ich wieder nach Hause komme und dann wird's
263 in mir ruhig. Und ich denk das hat Karin so erreicht und dann war es dann auch
264 ok.
- 265 I. Ok. Ja, das ist voll schön.
- 266 C. Ja, das war bei uns durch die Nachtwanderung. Aber wir hatten auch das Glück,
267 wir waren als einzige Kleingruppe. Viele haben das ja zusammen gemacht und wir
268 haben uns gleich am ersten Tag angemeldet und wir waren wirklich nur die
269 Kleingruppen. Also wirklich nur die zehn Kinder. Zwei sind nämlich auch krank
270 geworden, also die kamen gar nicht erst. Mit zehn Kindern diesen Weg da
271 zusammen, also das hat uns schon zusammen geschweißt. Ja, genau. Also beim
272 Floßbau hab ich es auch noch mal erlebt, aber da war bei uns ne etwas andere
273 Stimmung, weil zwei Jungs sind an dem Tag dann schon abgeholt worden. Also
274 wir sind dann noch zurückgegangen und um vier sind die, oder dann kamen die

275 Eltern, weil sie in den Urlaub wollten. Dadurch war das Floßbau an sich, also
276 zunächst habe ich das so wahrgenommen, dass sie da untereinander ein Problem
277 lösen sollten. Also Ben und ich haben uns da komplett rausgenommen, wir haben
278 da auch gar nicht geholfen, aber dann zum Ende hin hat man gemerkt, das Floß
279 wurde abgebaut und gleichzeitig war den Kindern dann so präsent, ja wir fahren
280 jetzt auch ab. Also zwei von denen. Ja, das hat man irgendwie gemerkt. Da bin ich
281 mir auch nicht sicher, ob wir da den Abschluss für die Kinder so schön gestaltet
282 haben, oder ob das so übereilt dann plötzlich war. Wir haben dann noch mal so
283 eine Abschlussrunde dann gemacht, aber, also das könnte man glaube ich anders
284 gestalten. Es tat mir dann auch n bisschen leid für die Jungs, aber da war ich mir
285 auch nicht sicher, ob man das lieber intensiv und ruhig machen sollte, oder
286 einfach dann schnell im Aufbruch, dass sie gar nicht so schnell darüber
287 nachdenken können. Es war ja auch gar nicht so viel, aber gerade auch dieses
288 Abschlussfest, oder den Abschlussgottesdienst, das wäre glaube ich auch noch
289 mal schön gewesen.

- 290 I. Wie habt ihr den Abschluss dann insgesamt mit der Gruppe gemacht.
291 C. Ähm. Also wir haben es einmal schon mit den beiden gemacht. Das haben wir
292 auch wie ne kleine Feedbackrunde so gemacht. Da ging es ganz gut, weil wir nur
293 so wenige sind. Aber, das fand ich n bisschen schade, die Kinder können das
294 wirklich noch nicht so fokussieren, was dann ein schöner Moment war. Die
295 meinten dann immer, naja, mir hat halt alles gut gefallen. Und ich hätte halt
296 wirklich gern gehört, was war denn jetzt der Moment, das kam halt nicht. Ich fand
297 es schön, dass ihnen alles gut gefallen hat, das hätte ich gern noch n bisschen
298 differenzierter gehabt und genau. Als die beiden Jungs dann weg waren haben wir
299 am letzten Tag. Ich glaub da haben wir gar nichts mehr gemacht, da haben wir
300 noch mal zusammen ein Gebet gesprochen und dann diese Abschlussrakete und
301 das war's.
- 302 I. Ok, das habt ihr gemacht, dass ihr n Gebet gesprochen habt und die
303 Abschlussrakete?
- 304 C. Ja, das haben wir auch jeden Abend gemacht und das fand ich auch schön
305 irgendwie. Am Anfang war ich mir nicht sicher, wie die Kinder das so Hand
306 haben. Also das kam ja vorher schon mal. Öh, du glaubst an Gott und so. Also
307 die waren nicht alle unbedingt so bei der Noah Geschichte erst positiv eingestellt,
308 aber beim Gebet hat man auch gemerkt, da haben sie auch Respekt vor. Also da
309 waren sie alle still und egal was die davon gehalten haben, da hat keiner
310 dazwischen geredet, sondern das haben sie so mit wahrgenommen. Und nachher
311 gehörte das dann auch schon so mit dazu und da haben sie es auch ein stückweit
312 schon erwartet, dass das wieder kommt. Und, also wir haben das auch ganz kurz
313 gehalten, aber das haben wir uns so vorgenommen.
- 314 I. Was für ein Gebet habt ihr gesprochen?
- 315 C. Also wir haben Gedanken für den Tag und noch mal alle Sachen aufgezählt, so
316 dass auch die Kinder das noch mal mitkriegen können was haben wir heute

- 317 gemacht, was war daran so schön und dann auch so indirekt das in der Gruppe
318 angesprochen, was uns vielleicht gestört hat. Also das so als Bitte formuliert, was
319 in der Gruppe vielleicht noch nicht ganz gut funktioniert hat. Ja, so haben wir das
320 halt mit unseren Gedanken gestaltet.
- 321 I. Wo habt ihr das gemacht? Also bei euch im Camp?
- 322 C. Ja, wir hatten unsere Zelte so im Halbkreis, alle von unserer Kleingruppe und da
323 haben wir uns dann im Halbkreis versammelt. Anfänglich dann immer noch so ne
324 Geschichte gelesen. Oder Werwolf oder so gespielt. Also dann hatten sie auch
325 schon Zähne geputzt und so, dass keiner noch mal wegrennen musste und dann
326 sind alle direkt ins Zelt.
- 327 I. Wo wir jetzt gerade bei Abschlussritualen sind. Dieses Jahr war es ja so, dass es
328 auch für alle Kinder zum Abschluss der Woche noch mal so ein Abschlussritual
329 gab – als Andacht. Da wäre ich noch mal neugierig, wie du die Andacht insgesamt
330 wahrgenommen hast?
- 331 C. Mhh. Ich glaube das ist schwer zu sagen, weil ich die Andacht ja mitgestalte habe.
- 332 I. Ok, du hat sie mitgestalte?
- 333 C. Nee, also die Andacht, ich hab sie nicht geplant. Aber sie haben mich gefragt, ob
334 ich da singen könnte oder so und dadurch war ich glaube ich nicht ganz so ruhig
335 dabei, wie ich es hätte vielleicht sein können. Also ich stand denn halt meist vorne
336 und wir haben ja auch sehr viele Lieder gesungen. Ich hab zum Beispiel auch alles
337 sehr gut verstanden, was vorgetragen wurde. Ich weiß, dass es da Leute gibt, für
338 die das nicht der Fall war. Ähm. – Pause – Ich muss mich jetzt auch erst mal
339 erinnern.
- 340 I. Also du kannst das gern noch mal Schritt für Schritt auch durchgehen. Ich saß
341 ganz hinten.
- 342 C. – lacht – Ja, nee. Also ich saß ja schon ganz vorne. Also. Die Kinder kamen rein.
343 Dabei haben wir schon vorne gesungen. Das fand ich schön, man hat wirklich
344 gemerkt, sie kamen rein und waren still. Das hätte ich nicht gedacht, ich dachte es
345 kommt so n raunen und wird immer noch weiter ruhiger bis die wirklich zur Stille
346 kommen. Also die kamen halt einfach leise schon rein. Und haben so diese
347 Atmosphäre wahrgenommen. Ich glaub selbst wenn viele Kinder nicht viel gehört
348 haben. Die Atmosphäre selbst hat schon ganz schön viel bewirkt. Also dass man
349 einfach da so in dieser Stille beieinander ist. Das es nicht nur so n, na wie im
350 Plenum das halt auch lustig her geht und so n bisschen freudiger, sondern wirklich
351 dieses ruhige. Und. Genau, das haben wir mit nem Lied begonnen und ich glaub
352 die Mitarbeiter sollten denn ja die meisten Lieder singen, die Kinder haben ja
353 selbst gar nicht mitgesungen. Da war ich mir nicht sicher, ob ich das gut finde
354 oder nicht. Also es ist bestimmt auch schön, besungen zu werden, aber ich find,
355 wenn man selbst n Lied mitsingt dann trägt das manchmal noch viel mehr
356 inhaltlich noch weiter. Also wenn man es nur hört, es geht mir halt auch oft so,

357 ich hör das denn gar nicht wirklich. Es wäre vielleicht auch schön, wenn sie
 358 wenigstens den Text gehabt hätten und ganz leise hätten mitsingen können. Es
 359 muss ja gar nicht so. Also das hätte ich glaube ich schöner gefunden. Ja, dann
 360 wurde ja noch einmal die Noah Geschichte vorgelesen, das fand ich eigentlich
 361 schön, ich hab das auch sehr gut verstanden. Also akustisch gut verstanden. Und
 362 dann wurden glaube ich noch Fürbitten vorgetragen, das Vater Unser haben wir
 363 dann noch zusammen gebetet und dann war glaube ich auch schon Abschluss.
 364 Dann wurde noch das Segenslied von den Posaunen gespielt. Also mir kam die
 365 Andacht dann sehr kurz vor, aber das fand ich genau angemessen, zeitlich
 366 gesehen. Ähm. Ja. Ich hätte glaube ich die Kinder mehr einbezogen. Also ich habe
 367 schon verstanden, dass es für die Kinder gemacht wurde, aber wenigstens bei den
 368 Liedern, dass sie ein ganz bisschen, ähm, na mit einbezogen worden wären. Ich
 369 weiß nicht, wie das ankommt, wenn sie da nur sitzen. Also ich kenn das halt auch
 370 selber, wenn ich in einer Vorlesung sitze und gar nicht mitschreibe, denn bin ich
 371 weg irgendwann, denn schweife ich ab. Und ich glaube wenn man zwischen durch
 372 einfach mal mitsingt, oder irgendwas, denn ist man wieder mehr drin und so kann
 373 es glaube ich sein, dass sie schnell abgeschweift sind.

374 I. Ähm, ja. Du hast gerade auch gesagt, dass als die Kinder reinkamen, dass es für
 375 sie die Möglichkeit gab, die Atmosphäre so wahrzunehmen.

376 C. Mmh.

377 I. Was genau ist denn diese Atmosphäre, die die da wahrgenommen haben?

378 C. Also auf jeden Fall ne ganz andere, als die die sonst bei Kirsch-Camp
 379 rüberkommt, würde ich sagen. Also jedes Plenum hat was ganz anderes rüber
 380 gebracht. Das war ja, ähm, ne ausgelassener Stimmung, sag ich mal, das war ja
 381 nicht das auf sich konzentrieren oder in sich kehren und die Atmosphäre, die
 382 dann da hervorgerufen wurde, war eben genau dieses in sich kehren und vielleicht
 383 noch mal, ja Möglichkeit auch zum Nachdenken zu haben. Das war ja nicht, dass
 384 dann gleich Input kam, wie denke ich sonst beim Plenum morgens und abends.
 385 Da haben die Kinder denke ich nicht viel selbst, also vielleicht auch selbst
 386 nachgedacht, aber es gab ja immer n Input, der rein kam und der dann vielleicht
 387 auch bedacht wurde. Aber da, als sie rein kamen, da wurde ihnen erst einmal
 388 überhaupt nichts vorgegeben, sie konnten alles auf sich wirken lassen und ich
 389 denke, das war genau die Atmosphäre, die ich dann meine.

390 I. Hätte das Plenum auch in der Kirche stattfinden können?

391 C. Also so wie wir das jetzt gestaltet haben nicht, anders vielleicht schon. Aber ich
 392 glaube, dann hätte die Kirche ihr, mmh – Pause – n bisschen verloren, mmh, das
 393 Heilige. Das klingt jetzt vielleicht so hochtrabend oder so, aber ich finde draußen,
 394 das halt auch eher belustigend, war so. Also ich mag zum Beispiel auch
 395 Jugendgottesdienste so in der Kirche nicht so gern, wenn die so total auf
 396 Jugendlich gemacht sind, also. Ich mag denn doch lieber auch das in sich kehren
 397 und ich find, dafür war das draußen genau richtig gemacht so. Das auch mit der
 398 Bühne, da konnten die Kinder dann sich auch austoben. Denn zum Beispiel das

- 399 Kirsch-Camp-Lied in der Kirche, mit rumtoben, das hätte ich total fehl am Platz
400 gefunden. Und ich glaube so, dadurch dass das getrennt war, dass sie am letzten
401 Tag in die Kirche kamen, da haben sie glaube ich gemerkt, das ist noch mal n
402 ganz ganz anderer Ort. Der bietet, vielleicht ist auch n Schutzraum, der sie alle
403 zusammen umhüllt. Das war draußen glaube ich irgendwie was anderes, aber auch
404 wunderschön. Ich fand es gut, dass es getrennt wurde.
- 405 I. Ok.
- 406 C. Ja, da glaube ich, ich hab auch allgemein n komisches Gefühl. Also ich kenn halt
407 solche Jugendgottesdienste, die dann so drin waren und da hab ich mich immer
408 unwohl gefühlt. Das fand ich unpassend dann.
- 409 I. Ja, kann ich verstehen.
- 410 C. Also ich glaube auch das wäre möglich, aber dann hätte es vielleicht anders
411 gestaltet werden müssen. Also gerade die Lieder, die dann zum Mitspringen oder
412 so sind, finde ich glaube ich, das wäre dann schwieriger.
- 413 I. Ok. Jetzt haben wir schon ganz viele Elemente oder so Merkmale des Plenums
414 genannt, hatte das Plenum für dich auch eine feste Bedeutung.
- 415 C. Also einmal als Rahmen für den Tag. Also das die Kinder wussten dazwischen
416 machen wir jeder so unser Ding, aber morgens und abends gibt es halt den
417 Anfang des Tages und den Abschluss, den wir alle zusammen gestalten. Und das
418 glaube ich, finde ich auch schön, wenn wir das in den Alltag mit reinnehmen. Also
419 irgendwie den Tag mit was bestimmten zu beginnen und auch abends
420 abzuschließen. Also das ist, ja, das man irgendwie schön gemeinsam in den Tag
421 startet, also das als solches so. Und – Pause – ja, die Geschichte wurde ja auch
422 weitergetragen so. Das denke ich war gerade morgens wichtig, abends war ja denn
423 mehr, äh, ja was war denn da. Ja, Post und so. Ja, das fand ich auch gut, dass es
424 gleich morgens war, so hatte dann jeder die Möglichkeit das Thema tagsüber noch
425 mal aufzugreifen. Also selbst wenn da feste Themenzeiten waren, das konnte man
426 ja dann immer einschieben, wenn es gerade so gepasst hat. Und da fand ich es gut,
427 dass es gleich morgens einmal so dran war. Das hat mir auch mit dem
428 Theaterstück so gut gefallen, das kam auch bei den Kindern gut an, da hab ich
429 jetzt auch gar nichts gehört. Ähm.
- 430 I. Ja. Ok. dann so weit. Ja, wir haben Plenum geschaut, wir haben das Essen
431 angeschaut. Wir haben so ganz viele einzelne Teile angeschaut. Und jetzt würde
432 ich gern mit dir mal so einen Versuch wagen. Ich würde gern mit dir einmal so
433 über den Platz laufen, so gedanklich und ich würde dich gern bitten an den Stellen
434 stehen zu bleiben, die während des Camps für dich so von Bedeutung waren und
435 vielleicht so mit mir zu teilen warum.
- 436 C. Soll ich einfach losgehen?
- 437 I. Ja.

- 438 C. Ok, dann gehe ich in der Küche los. Das fand ich, war immer n schöner Ort,
439 wenn man ganz kurz Abstand von den Kindern brauchte. Also an sich brauchte
440 ich es nicht wirklich nicht so, aber das war schön, da einmal ganz kurz ankommen
441 zu können. Ich hab auch gehört, dass es negativ ankam, dass viele sich da
442 versammelt haben und ähm, dass es nicht so hätte sein sollen, ja. Aber das fand
443 ich eigentlich schön, so als kleiner Zufluchtsort. Ja.
- 444 I. Kann ich nachvollziehen.
- 445 C. Ich bin auch kein Kaffeetrinker muss ich sagen, aber morgens bei Kirsch-Camp
446 habe ich denn doch dazu geneigt und das war total schön, da einfach morgens
447 hinzukommen und dann sich das abzuholen. Und Tee war auch immer gut,
448 gerade wenn man auch immer Reden und singen musste tagsüber. Dann war das
449 auch schön. Also das, ähm, ja. Das war ein kleiner Zufluchtsort, dann auch von
450 den Kindern so getrennt. Was glaube ich gar nicht negativ sein muss, sondern
451 einfach, dass man das mal für sich braucht, um dann wieder neu für die Kinder
452 durchzustarten so.
- 453 Ja, wenn man aus der Küche raus geht, das war ja der Abwaschplatz, den habe ich
454 auch sehr positiv wahrgenommen. Ich habe nie abgewaschen, hab immer nur
455 daneben gestanden und die Kinder haben das gemacht. Also wir sind immer mit
456 allen Kindern hin und das hat super gut geklappt. Die haben ganz allein sich eine
457 Regelung aufgestellt, wer wann abwäscht. Das hat richtig schön geklappt, da hatte
458 ich erst Angst, oh, das ist ein riesiger Wäsche, äh, nee Geschirrhaufen, aber das hat
459 schön geklappt. Und dabei hatte ich meist auch mit P. die schönsten Gespräche,
460 weil die Kinder waren beschäftigt. Und wir haben dann so kurz was abgemacht,
461 was wir noch machen wollen, oder was uns gerade bewegt so. Das war dann meist
462 die Zeit, die wir da dann zusammen nutzen konnten.
- 463 Ja, wenn man dann da so weiter runter geht, da kam dann die Jurte mit unseren
464 Zelten. Ja, ich denk mal zur Jurte habe ich viel gesagt, dass wir da alle schön
465 gemeinsam sitzen konnten. Da fand ich auch besonders schön, wir haben uns das
466 in der Großgruppe so aufgeteilt, dass jede Kleingruppe die Jurte dann abends nur
467 für sich hatte, dass wir da denn Stockbrot oder Marshmallows gemacht haben
468 oder Werwolf gespielt haben. Und ich find gerade abends und im Dunkeln so mit
469 den Kindern, das ist glaube ich auch bei jeder Freizeit, so das ähm, gibt auch noch
470 mal ein ganz wohliges Gefühl so für alle. Da habe ich auch gemerkt, dass sie ruhig
471 wurden und das sie danach schön einschlafen konnten. Das war irgendwie der
472 schönste Abschluss, wenn wir den in der Jurte hatten und dann am Lagerfeuer.
473 Das hat glaube ich auch allen gut gefallen. Da habe ich gemerkt, dass die dann
474 auch körperliche Nähe so hatten, was ich bei den Kindern in dem Alter kaum
475 gedacht hätte. Also dann auch Geschlechter getrennt und so, aber dass sie dann
476 doch sich auch so näher kamen. Das fand ich dann eigentlich schön. Jeder hat
477 dann auch ganz in Ruhe da mal so vor sich hin geschnitzt. Also die Abende in der
478 Jurte fand ich sehr sehr schön. Da, -zögert-, kam noch mal ein ganz neues Gefühl
479 auf und sehr viel Nähe.

480 Ja, aus der Jurte raus, da war unsere Zeltgruppe da. Also wir hatten ja uns so in
481 nem Halbkreis aufgebaut. Jo, es wurde einmal nachts gerufen von den Mädchen.
482 Da ist denn P. aber hingegangen, weil ich schon geschlafen habe. Hat er mir dann
483 am nächsten Morgen erzählt. Aber sonst war das wirklich gar nicht so, dass die
484 nachts noch mal hoch kamen oder so. Da fand ich schön, das Ben das einfach so
485 mit denen aufgestellt hat, dass wir dazwischen so unsere Plane hatten und wir da
486 dann ne Themarunde so gemacht haben, oder wenn wir Kaffee getrunken haben.
487 Also das war immer so der zweite Zufluchtsort neben unserer Jurte, wo wir dann
488 auch wussten, dass ist unser, für unsere Gruppe so. Jo.

489 Einen hatten wir da, der wollte zwischen durch mal ausziehen. Den haben wir
490 dann auch ein Stück gehen lassen, bis er dann wieder zurück kam und sich
491 überlegt hat, er bleibt doch bei Kirsch-Camp oder bei seinem Zeltgenossen da.
492 Weil die haben sich zerstritten. Aber das hat denn auch wieder gut geklappt.

493 I. Ihr habt ihn auch einfach gehen lassen?

494 C. Ja, ja, denn haben wir gedacht, na irgendwann kommt er ja schon wieder zurück.
495 Wenn er merkt, da holt ihn keiner ab. Ja, Ben hat denn auch noch mal versucht
496 mit dem Jungen so zu sprechen. Das war zum Beispiel auch schön. Wir haben
497 denn gar nicht mehr versucht uns so zu zweit denn da so hinzustellen, sondern
498 wenn Ben so den besseren Draht so hatte, dann soll er das machen und ich bin
499 dann zum Beispiel eher zu den Mädchen oder so. Also das war einfach so rund
500 um schön. Vor allen Dingen auch Abends so, da noch zu stehen. Dann sind wir
501 auch noch mal in der Großgruppe zusammen gekommen. Gerade wenn wir
502 abends aufgepasst haben, dass die Kinder alle schlafen. Dann standen wir da ja
503 alle und da konnten wir auch noch mal uns austauschen, was uns gut gefallen hat
504 und nicht, da waren dann so unsere Feedbackrunde.

505 I. Ich wollte vorhin schon fragen, wo ihr euch in der Großfamilie so als
506 Gruppenleiter immer getroffen habt?

507 C. Ja, genau. Das haben wir denn da gemacht. Beim Schlafen gehen. Ja, dann ist man
508 ja durch den kleinen Durchgang gegangen, wo dann auf der linken Seite der
509 Bauwagen war und rechts das Warmhaus. Ja, zum Bauwagen, da war ich
510 irgendwie gar nicht viel drin. Da fand ich nur schön, Briefe einzuwerfen. Also da
511 hat mir auch der eine verregnete Morgen sehr gut gefallen, da haben die, also
512 hatte man mal wirklich die Möglichkeit in Ruhe Briefe zu schreiben. Sonst hatte
513 ich das Gefühl, das war zwischen durch immer ganz schnell. Wir haben uns dann
514 alle in Ruhe hingesetzt und ja. Das fand ich irgendwie schön, die Idee. Ich kannte
515 das noch nicht so mit dieser Camp Post, aber ja, die Idee fand ich dann auch
516 schön.

517 I. Du hast gerade gesagt, dieser eine verregnete Morgen, wollen wir noch mal diesen
518 Morgen angucken? Du hast ja gesagt, dass fandest du relativ schön, dass man
519 Briefe in Ruhe schreiben konnte. Aber nun hat es ja geregnet, von um 8.00 Uhr
520 bis um 14.00 Uhr, ich fand das relativ lang zum Briefe schreiben?

521 C. Ja. – lacht – Ja. Ich weiß auch gar nicht mehr genau, was wir gemacht haben, aber
522 ich weiß, dass der Morgen trotzdem ganz normal vorüber ging. Also es war nicht
523 einmal so, dass denn Kinder irgendwie so gefragt haben, oh, was machen wir
524 denn jetzt. Das war eigentlich total in Ordnung, dass es mal so lange geregnet hat.
525 Die haben sich die ganze Zeit selbst beschäftigt. Und ich habe mich gar nicht mit
526 denen beschäftigt, muss ich sagen, denn an dem Morgen hab ich dann auch für
527 mich Briefe geschrieben. Und, ich weiß gar nicht, was ich noch gemacht hab. –
528 lacht – Aber auf jeden Fall haben wir das da alle so ein bisschen getrennt gemacht,
529 aber die Kinder konnten sich ganz alleine beschäftigen. Vielleicht war das auch so,
530 ich mein, es war ja auch Mitte der Woche irgendwie. Vielleicht so n kleiner
531 Durchhänger auch. Und in dem sie auch einfach mal nur für sich sein konnten.
532 Wo es dann gar nicht schlimm war, dass wir nicht von einer Station zur nächsten
533 Gehetzt sind. Wo ich nur Angst hatte, dass das Großgruppenspiel ganz ausfällt.
534 Weil da haben die Kinder denn immer so gefragt, wie ist denn das jetzt mit dem
535 Großgruppenspiel. Das war ja nachher schön, das es doch geklappt hat. Also mir
536 war das absolut nicht zu lang, wir haben nichts Besonderes mit denen gemacht,
537 also wirklich nicht. N Massagekreis haben wir noch gemacht, also, ne, es war alles
538 ganz in Ruhe und die haben sich ganz alleine beschäftigt. Das finde ich halt auch
539 schön zu sehen, dass das halt auch klappt so.

540 I. Das ist ziemlich gut. Das ist richtig schön. Und so war das dann den ganzen Tag?
541 C. Naja, ja, ich meine wir waren beim Abendessen dann auch irgendwie die Ersten
542 und, ja. Aber das fand ich zugleich auch ein bisschen schwierig, auch bei unserer
543 Großgruppe. Unsere Kleingruppe war meist immer die erste und denn war es am
544 Ende schwer die immer noch pünktlich hinzutreiben, weil die dann immer
545 meinten: Na Clara die anderen sind doch eh noch nicht da. Das finde ich
546 schwierig, wenn, also, das ist jetzt so ein ganz kleiner Punkt mit der Pünktlichkeit,
547 aber es ist halt blöd dann die Kinder dazu zu motivieren, wir gehen jetzt da
548 pünktlich hin, wir hören hier unsere Aktivität auf, weil jetzt gibt es Essen. Und
549 dann kommt der Rest erst eine viertel Stunde später und die sitzen da dann schon
550 und mhmm, warum sollten wir dann schon da sein. Das fand ich ein bisschen
551 schwer und ja, genau, das war auch das, was mich beim Warmhaus, was mich
552 daran halt erinnert hat. Weil wir saßen da die ganze Zeit schon und dadurch
553 wurde ich dann auch irgendwann unruhig, weil ich konnte denn auch nicht mehr
554 sitzen und wusste auch nicht, was ich mit denen noch machen soll. Weil die
555 sollten ja auch eigentlich nur sitzen und ich kann ja nicht wieder rausgehen mit
556 denen uns spielen und so. Also ne, mit dem Warmhaus, da habe ich jetzt nicht so
557 viel Schönes verbunden so. Also das ist wirklich nur dieser eine Abend, der mir so
558 präsent ist und den fand ich nicht so gelungen, muss ich sagen. Das fand ich
559 nachher schön, als wir ganz alleine waren, nach Kirsch-Camp, da war das wieder
560 alles.

561 I. Da war das besser?
562 C. Ja, genau. Aber ne, der Abend, den fand ich nicht so gelungen. Ja.

- 563 I. Ok, jetzt habe ich dich eigentlich unterbrochen, du warst eigentlich beim
564 Bauwagen und den Briefen ...
- 565 C. ...Ja. Warte mal der Bauwagen und das Warmhaus war ja eigentlich gleich
566 gegenüber. – lacht – Ja, aber dann ja, der Plenumsplatz und der Archebau. Also
567 das fand ich richtig schön. Das fand ich ne super Idee, dass die Kinder von Tag
568 zu Tag so gesehen haben, wenn wir alle zusammenarbeiten, dann wird sie jeden
569 Tag ein bisschen größer. Ich fand so, also ich fand es einmal gut, dass jede
570 Gruppe die gleiche Aufgabe bekommen hat, das jeder weiter gemacht hat. Aber
571 das jeder auch individuell was machen konnte. Die einen haben denn da
572 irgendwelche Fenster rein gemacht, die anderen konnten noch einen Pfahl oder so
573 bauen. Das fand ich richtig schön und das denn, also auch als wir denn abends
574 hingegangen sind, meinten dann unsere Kinder: Ja, das haben wir da gebaut und
575 so, also man hat gesehen, die haben selbst was, ähhm, dazu gebaut, zu unserer, zu
576 unserer Gemeinschaft hier also das hat mir sehr gut gefallen. Traurig fand ich
577 denn das Abbauen davon, also wie lang man daran baut und dann wird das alles
578 wieder abgerissen.
- 579 I. Habt ihr die Arche mal benutzt, um euch als Gruppe da zu treffen?
- 580 C. Ne. Ne gar nicht. Also das war wirklich immer nur beim Plenum. Ne, sonst waren
581 wir da nicht. Ich weiß auch gar nicht, ob bei uns viele was gemalt haben. Aber ich
582 fand auch das Angebot super schön, dass man da noch malen konnte. Also, das
583 fand ich auch immer schön, wie sie denn da drin so saßen, das ist ja denn doch
584 noch mal – Pause – draußen irgendwie doch so n Raum. Also der das nicht
585 negativ beschränkt, sondern, ne gar nicht beschränkt, sondern einfach, wie n
586 Schutz, eher Schutz, würde ich sagen. So ne also, ja. Ne, das fand ich richtig
587 schön. Ja. Sonst beim Plenum war für mich das Singen hat mir da am meisten
588 Spaß gemacht. Ja.
- 589 I. Ok. Da standst du doch auch auf der Bühne und warst eigentlich beschäftigt, das
590 hast du anders erlebt?
- 591 C. Ja, das war immer angenehm. Weil das dann jeden Tag so routiniert war. So in der
592 Kirche war es noch mal was Neues, was anderes. Und das, auf der Bühne beim
593 Plenum, das war ja dann jeden Tag so das Gleiche. Also mit Benja die war ja dann
594 auch ganz entspannt. Die hat dann immer ganz spontan gesagt, so die und die
595 Seite, wir haben das zwar noch nie vorher gemacht, aber das hat dann alles
596 geklappt eigentlich. Das hat richtig viel Spaß gemacht. Also ich sing sonst lieber
597 im Chor und nicht alleine vorne oder so, aber das war so schön, von oben so auch
598 die Kinder zu beobachten. Also wenn man merkt, man kann jemanden begeistern,
599 dadurch, dass man da vorne singt oder so, das finde ich super schön.
- 600 I. Das war schön, ja?
- 601 C. Ja. Also finde ich schöner als vorzusingen. Also wenn man, wenn alle zuhören,
602 das kann ja auch schön sein, aber wenn man durch eigenes Wirken irgendwie

603 andere dazu bewegt, dass sie selber mitsingen. Also das hat mir richtig viel Spaß
604 gemacht.

605 I. Also das heißtt, auch die Bandauftritte waren für dich noch mal so ein Highlight?

606 C. Ja. Benja hatte mich ja gefragt, ob ich das machen möchte und ich hatte erst
607 überlegt, ob ich es nicht möchte und hätte ich das abgesagt, da wäre ich richtig
608 traurig gewesen. Also hätte ich denn drin gesessen und hätte nicht da gesungen,
609 ich glaub das hätte mir doch gefehlt. Das war, also das war richtig schön. Doch.
610 Auch mit Sebastian so zusammen, mit dem Abwechseln, ja. Ne, also das war das,
611 was mich beim Plenum so am meisten berührt hat auch.

612 Ja, dann konnte man ja von dort weiter in die Kirche gehen. Ja, da war das mit der
613 Abendandacht. Ja.

614 I. Habt ihr die Kirche außerhalb der Andacht benutzt?

615 C. Ne. Aber das wollten wir. Wir wollten mal ein Abendgebet in der Kirche
616 sprechen, aber das haben wir leider vergessen. Wir waren auch vorher gar nicht
617 mit den Kindern drin. Da hatte ich auch überlegt, ob es auch. Also erst hatte ich
618 überlegt, ob es nicht auch schön wäre, mit denen vorher schon einmal
619 reinzugehen, alles schon einmal wahrzunehmen und vielleicht darüber zu sprechen,
620 was sind dafür, ach was weiß ich, ein paar Symbole drin oder wenn sie Fragen
621 haben. Haben wir verpasst. Also wir haben es einfach nicht mehr hinbekommen,
622 oder es dann aus den Augen verloren. Und im Nachhinein dachte ich dann aber,
623 so schlimm fand ich es gar nicht. Weil so kamen sie, also ich glaub so war das
624 reingehen, mit der Musik und mit allen anderen Kindern vielleicht n ganz anderes
625 Wahrnehmen, als wenn wir jetzt, das als Programmpunkt bei uns gehabt hätten
626 und gesagt hätten, „so wir gehen jetzt in die Kirche, wir gucken uns das an, als
627 einen, mmh, historischen Ort oder so. Und ich glaub, so kam das jetzt gar nicht
628 rüber. Das war wirklich, dass sie einmal reinkamen und das noch gar nicht
629 gesehen haben. Vielleicht war auch so das Staunen dann irgendwie intensiver.
630 Also ich glaube das wäre vielleicht tagsüber auch so ein bisschen kaputt gegangen,
631 wenn wir dazu auch zu viel gesagt hätten. Also das hat ja jetzt auch keiner im
632 Nachhinein noch was gefragt. Vielleicht hätte man im Nachgang noch mal was
633 dazu sagen können. Haben wir jetzt auch nicht – lacht – gemacht. Also ich fand
634 es ganz schön, dass es nicht vorher so war. War ich erst traurig und im
635 Nachhinein fand ich es jetzt ganz gut.

636 Naja, wenn man dann doch wieder aus der Kirche rausgeht und rechts rum, da
637 war ja das Handwerkerdorf. Also, das habe ich auch nur positiv wahrgenommen,
638 weil da waren die Kinder beschäftigt und ich hab für mich getöpfert. Das hat mir
639 auch richtig viel Ruhe gegeben. Ich hab ganz lange getöpfert und die Kinder
640 waren schon immer alle fertig und haben mir dann aber noch geholfen. Weil ich
641 hab sowas aus Schnecken gebastelt, und ne, das war einfach nur ne ganz ruhige
642 Phase, wo Ben und ich uns so auch zurücklegen konnten. Das fand ich sowieso,
643 wir haben die zwar von Workshop zu Workshop gebracht, aber da doch auch
644 Ruhe bei gehabt. Also dass die, wir waren halt auch 10 Leute und denn waren

645 fünf beim Töpfern und fünf beim Schmieden, das war immer total angenehm so.
646 Also ich fand es von der Größe bei uns, also das war perfekt. Also es ist schade
647 für die Kinder, die jetzt krank wurden, aber ich hab jetzt wirklich gedacht, für
648 unsere Gruppe war es wahrscheinlich angenehm jetzt von der Größe. Ich weiß
649 auch nicht was denn für Kinder da noch gekommen wären, das will ich auch gar
650 nicht sagen, aber ja. das fand ich von der Größe schön.

651 Ja, dann kam man raus, dann konnte man rechtsrum gehen. Dann kam man zum
652 Kreativzelt, da kann ich eigentlich nur das Gleiche sagen, wie zum
653 Handwerkerdorf. Das wir uns da eigentlich entspannt haben und die Kinder da
654 eigentlich in Ruhe gebastelt haben. Schön fand ich, dass die dann da auch die
655 ganze Zeit wieder hin wollten, wenn Freizeit war. Das sie da denn noch mal was
656 machen wollten. Ich glaube das ist auch immer schön, wenn man was Handfestes
657 mitnehmen kann. Also erzählen oder so kann man immer viel von ner Freizeit,
658 aber wenn man irgendwas mit nach Hause nehmen kann, was man da produziert
659 hat, was einen dran erinnert. Ist glaube ich auch schön. Und wir haben uns noch
660 für unsere Gruppen, so als Großgruppe halt Laken klein geschnitten, so dass jeder
661 n kleines Halstuch hat, oder Bandana oder wie man das tragen möchte. Und das
662 konnten sie denn gleich am ersten Tag, also am Montag hatten wir das
663 Kreativzelt, bemalen. Also wir waren ja Wüstengruppen, Skorpione und denn
664 haben die das da rau geschrieben und noch gemalt. Das kam während der Woche
665 gar nicht so zum Tragen, wie ich mir das vorgestellt hab. Also die haben das
666 nachher irgendwann gar nicht mehr umgehabt, aber so am ersten, zweiten Tag,
667 war das halt äußerlich immer gut bei denen sichtbar und hat sie glaube ich, also
668 da, auch irgendwie zusammen geschweißt, weil sie denn das gemerkt haben, auch
669 äußerlich gehören wir zusammen. Und ich denk, dass es dadurch dann auch
670 aufgehört hat einfach. Weil sie dann gemerkt haben, so wir gehören jetzt
671 zusammen, wir müssen uns das jetzt nicht mehr äußerlich nur zeigen. Und, ne,
672 das fand ich auch schön, dass sie das denn mitgenommen haben.

673 Ja, das war so die Erinnerung an das Kreativzelt. Da hinter geht man dann noch
674 weiter, da war das Antoniter Kloster. – zögert –

675 I. Habt ihr das benutzt?

676 C. Äh, ja. Also für unsere Großgruppenspiele. Und das haben ja meist, das hat meist
677 Mary gemacht. Ja, das fand ich super, weil dann waren die Kinder einfach
678 ausgetobt. Ich hab das nur von außen wahrgenommen und mich gefreut, dass sie
679 danach ihren Durst nach Spielen gestillt hatten. Weil, also, ich kann glaube ich,
680 also solche Spiele, die anzuleiten, ich glaube auch, dass es geht, aber ich steck da
681 glaube ich nicht so da hinter, dass mir das so viel Spaß macht und deswegen war
682 das gut, dass das andere so schön gemacht haben. So dass ich das einfach nur so
683 beobachtet. Mit den Mädchen, die manchmal auch nicht mitspielen wollten, habe
684 ich mich dann an den Rand gesetzt. Die haben mir dann erzählt, in wen sie sich
685 schon verliebt haben und so – lächelt –. Das war dann auch ganz spannend.

- 686 I. Ok, das heißt ihr habt es bei den Spielen auch so gemacht, das jeder auch so
687 Rückzugsräume haben konnte, wenn er wollte.
- 688 C. Also wir haben gesagt, wir bleiben alle in diesem Antoniter Kloster, aber wer
689 nicht wollte, konnte sich auch an den Rand setzen. Aber die meisten haben
690 mitgemacht. Ja, also das war das einzige dort so.
- 691 Ja, wenn man denn weiter ins Dorf gegangen ist, da war dann ja die
692 Nachwanderung, da habe ich ja schon gesagt, dass das total, also dass das ein sehr
693 schönes Gefühl war, wie denn alle da zusammen gehalten haben und sich
694 gegenseitig schützen wollten und sich Mut zugesprochen haben, obwohl
695 wahrscheinlich keiner wirklich Mut hatte, aber dann wächst man ja doch über sich
696 hinaus. Das war auf jeden Fall sehr schön. Da war ich sehr dankbar, dass wir nur
697 uns als Kleingruppe hatte, also, ja.
- 698 I. Klingt auf jeden Fall so.
- 699 C. Ja. Ich wusste ja, dass es nicht bei allen möglich sein würde, aber wir hatten da
700 echt Glück. Ja, wenn man dann zurück geht, da war ja dann das große Haus, also
701 auch die Toiletten und so und auch das Abwaschen. Also da war es halt wie so
702 oft, wir konnten uns nebenbei bereiten und die Kinder haben gemacht. Deswegen
703 war ich auch am letzten Tag so motiviert zu putzen, weil ich vorher nie was
704 machen musst. Ja. Hab ich noch irgendwas vergessen? Ich glaube nicht.
- 705 I. Ok. Gab es für dich einen richtigen Tiefpunkt bei Kirsch-Camp? So einen
706 Moment in dem du dachtest, oh das geht gar nicht.
- 707 C. Mmmmh. Ne. Also kann ich jetzt wirklich gar nicht sagen. – unsicher –
- 708 I. Na. Das ist doch gut. Also das ist doch eher schön.
- 709 C. Na, na weil – Pause – Doch. Also das war aber eher nach Kirsch-Camp, als wir da
710 nicht loskamen an dem Abend, weil wir unseren Zug verpasst haben. Wir wollten.
711 Wir haben doch alle so schnell gearbeitet und dann haben wir nämlich als einzige
712 unseren Zug verpasst und konnten nicht losfahren, obwohl wir ja unbedingt weg
713 wollten. Und da dachte ich so, oh, was soll das jetzt noch, warum sitzen wir hier
714 noch. Das war so, ich will irgendwie weg, aber kann noch nicht los und kann es
715 jetzt auch hier nicht mehr genießen und dann sind wir halt dann nachts um zwei
716 oder so noch mit nem Zug gefahren. Also das war dann mein Tiefpunkt, aber ich
717 glaub das war Erschöpfung. Aber während des Camps direkt gar nicht ne.
- 718 I. Ok.
- 719 C. Ne.
- 720 I. Gut. Dann würde ich gerne abschließend mal so ein Experiment versuchen.
721 Wenn ich behaupten würde, das Kirsch-Camp ein Raum ist, der auf viele Räume
722 im Alltag verweist und an dem immer wieder neue Räume entstehen. Könntest du
723 das inhaltlich füllen?

- 724 C. Also erst mal zu dem ersten Teil. Ein Raum der auf viele Räume im Alltag
725 verweist? – Pause – Würde ich auf jeden Fall sagen Ja. Also, was ich zum Beispiel
726 auch meinte mit dem, also wenn ich die Arche da als Raum angesehen habe und
727 da haben wir uns morgens und abends getroffen. Das ist für mich auch auf den
728 Alltag beziehbar, das wir sagen, wir fangen auch einen Tag zusammen an oder
729 schließen den irgendwie ab und haben morgens und abends dadurch noch n
730 Schutz bevor man wirklich in den Alltag rausgeht. Das war ja doch noch einmal
731 ein geschützter Raum, bevor es dann weiter ging und das denke ich, kann man auf
732 den Alltag beziehen. Mmh, vielleicht. Also das ist auf jeden Fall gar nicht so
733 einfach. Warte. – Pause –
- 734 I. Das ist gar nicht schlimm, das nicht so einfach zu finden. Du könntest ja auch gut
735 sagen, dass das gar nicht stimmt, oder eben nur teilweise. Die Frage wäre dann
736 auch, ob es denkbar ist, dass bei Kirsch-Camp immer wieder neue Räume
737 entstehen?
- 738 C. Mmh. Ich würde es vielleicht mal so versuchen. Also was wir vorhin auch schon
739 hatten, der Vergleich Plenum und Kirche. Das durch den neuen Raum in der
740 Kirche noch einmal eine ganz andere Atmosphäre hochkam. Die vorher die
741 Kinder vielleicht gar nicht so vermutet hatten.
- 742 I. Ja.
- 743 C. Also dieser Raumwandel, obwohl es auch ne Veranstaltung mit allen zusammen
744 war, dass es noch mal ganz viel geändert hat. Also da hat mir dieser Wechsel, das
745 hab ich nur gesehen, dass es was ganz Neues eröffnet hat. Mmh. Ja. Aber ich will
746 noch mal überlegen – Pause – Naja, das mit dem Alltag ist doch eigentlich
747 schwierig. -Pause- Aber, oh ne, ich meine wo wir gerade so den Zeltplatz
748 abgegangen sind, da habe ich jetzt an Räume gedacht, also an Jurte und Zelte.
- 749 I. Ok, also Räume sind für dich eher Jurte und ...
- 750 C. ... Kirche und Plenumszelt und so. Ne stimmt, aber so muss ich das ja gar nicht
751 sehen.
- 752 I. Was heißt denn so musst du es ja gar nicht sehen? Was wäre denn das Alternative,
753 wie du es jetzt versuchen willst.
- 754 C. Na, Raum kann ja auch das sein wo viele Menschen einfach gemeinsam. Na sagen
755 wir mal, dass man ganz Kirsch-Camp als einen Raum ansieht, weil viele Kinder da
756 über einen längeren Zeitraum einfach gemeinsam sind und sie sich in dieser, also
757 dort bewegen, in diesem Raum. Also dann ist es ja kein Raum in dem Sinne so.
- 758 I. Wo fängt denn Kirsch-Camp dann an und hört auf? Also hat es dann Anfang und
759 Ende, oder eher nicht so?
- 760 C. Nö, also das was die Kinder dann mit nach Hause tragen ist ja für sie auch noch n
761 Stück Kirsch-Camp. Also, so was sie an Erinnerungen mitnehmen, was sie an
762 Vorfreude davor schon verspürt haben so. So das, da beginnt ja für sie auch

763 schon Kirsch-Camp und das ist glaube ich auch das, was sie in den Alltag mit
764 hineinragen können. Also alles was sie da an Erfahrungen mitgenommen haben,
765 dass man miteinander teilt, aufeinander warten kann. Also sich irgendwie
766 aufeinander einstellen kann, sich auf ganz neue Menschen einstellen kann, die
767 man zuvor gar nicht kannte und trotzdem merkt, man kann sie gern haben. Also
768 bei uns haben sich auch ganz schnell Freundschaften entwickelt. Ich glaube das ist
769 das, was man in den Alltag, von Kirsch-Camp mit hineinragen kann. Wenn man
770 jetzt gerade Kirsch-Camp als einen großen Raum ansieht.

- 771 I. Ja. Ok. Hab vielen Dank. Wenn du jetzt gern noch was ergänzen möchtest, dann
772 können wir das gerne machen.
- 773 C. Ne. Ich glaub ich bin jetzt erst mal, bestimmt fällt mir danach noch irgendwas ein.
774 Aber jetzt gerade nicht.

IV Thesen

Kein Raum verändert die Welt, aber die Gedanken darüber vielleicht.

1. Raum ist ein Deutungsphänomen.
2. Die differenten Lesarten des Raumes sind nicht homogen. Sie gehen von abweichenden Prämissen aus und widersprechen sich, so dass jede Raumdeutung mit einem eigenen Geltungsanspruch auftritt und mit spezifischen Wirkungen verbunden ist.
3. Die Wirkung von Raumdeutungen zeigt sich als ihr jeweiliges Sinnstiftungspotential, das sich aus vielfältigen Dimensionen generiert, die in Abhängigkeit von den erkenntnistheoretischen Prämissen der entsprechenden Lesart und ihren spezifischen wirklichkeitserschließenden Akzentsetzungen entstehen.
4. Die Praktische Theologie und die Religionspädagogik nutzen aktuell vornehmlich implizit die Sinnstiftungspotentiale (leib-)phänomenologischer, semiotisch-symbolischer und sozial-relationaler Raumdeutungen.
5. Eine explizite mehrdimensionale Zusammenführung dieser Sinnstiftungspotentiale in der hermeneutischen Kategorie Raum erlaubt es, Ertragreiches für raumhermeneutische Reflexionen zur Theorie und Praxis religiöser Bildung zu generieren.
6. Die hermeneutische Kategorie Raum ist dazu als fluide, sprachlich verfasste Matrix zu verstehen, die jeder Deutung zuerkennt, dass sie eine verstehende Ordnung von Möglichem und Unmöglichem oder Wirklichem und Kontingentem realisiert und so eine raumorientierte Erfassung von Welt sichert.
7. Mit einer Auffassung des Raumes als Erkenntniskategorie verbindet sich die Option, statt der einseitigen Fokussierung auf das Materiale nachzugeben, eine varierte Auswahl von Erschließungsperspektiven zu befördern und räumlich akzentuiert auf Zusammenhänge religiöser Bildung zuzugehen.

Konsequenzen für die Religionspädagogik

8. Raumhermeneutisch kann religiöse Bildung als ebenso genuin räumlich verfasst begriffen werden, wie sie auch selbst immer schon in Räumen und an Orten vollzogen wird.
 - a) Die in religiösen Bildungsprozessen intendierte Subjektwerdung kann als Befähigung zu aktiven Platzierungen und Synthesen im Verhältnisraum Gott, Mensch und Welt begriffen werden.
 - b) Die Befähigung zur Existenz im Gegenüber zu Gott kann ebenfalls als sich räumlich vollziehende Selbstbestimmung aufgefasst werden, die sich im Akt der (Neu-)Orientierung als leib-räumliches Sinnverstehen vollzieht.
 - c) Entsprechende raumorientierten Rekonstruktionen von Elementen der Theorie religiöser Bildung vollziehen dabei stets Überschritte ins Symbolische und basieren auf einer Verschränkung raumorientierter Dekodierungen mit dem Absoluten, die quasi vorausgesetzt ist, um religiöse Bildungsprozesse als räumlich verfasst sichtbar werden zu lassen.

9. Diese bildungstheoretischen Überlegungen lassen sich zu drei zentralen didaktischen Perspektivgewinnen für die Praxis religiöser Bildung subsumieren.
 - a) Die hermeneutische Kategorie Raum ermöglicht eine neu akzentuierte Annäherung an religiöse und alltagsweltliche Phänomene, da die erarbeiteten Dimensionen eine Möglichkeit eröffnen diese strukturiert raumorientiert zu erschließen und so explikationsfähig zu machen.
 - b) Die hermeneutische Kategorie Raum bietet eine neuakzentuierte Möglichkeit Verstehensprozesse zu realisieren, da sie einerseits eine kritisch-reflexive Begehung von Phänomene erlaubt und andererseits eine zusätzliche Analyseoption für texthermeneutische Prozesse bereitstellt, die den bibeldidaktischen Kanon erweitert.
 - c) Die hermeneutische Kategorie Raum bietet eine Möglichkeit zur raumorientierten Beförderung von Gestaltungsfähigkeit.

10. Die vielfältigen Prädikationen des Deutungsphänomens Raum verfügen über ein umfassendes wirklichkeitserschließendes Potential, das angewendet auf die Theorie und Praxis religiöser Bildung Neuakzentuierungen für die Annäherung, die verstehende Begehung von Phänomenen und von biblischen Texten, sowie auch für die Ausbildung von Gestaltungsfähigkeit in Kontext religiöser Bildungsprozesse eröffnet.

V Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Rostock, November 2017

Franziska Ehlert

Franziska Ehlert (geb. Gutzmer)

Tabellarischer Lebenslauf

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 09.08.1985

Geburtsort: Pasewalk

Adresse: Kastanienweg 1 | 18182 Gelbensande

E-Mail: franziska.ehlert@hotmail.com

Schulbildung

| | |
|-----------------|--|
| 08/1992–07/1996 | Grundschule II in Pasewalk |
| 09/1996–07/2005 | Oskar-Picht-Gymnasium in Pasewalk Abitur 1,7 im Juli 2005 |

Universitäre Laufbahn

| | |
|-----------------|--|
| 10/2005–12/2010 | Lehramtsstudium an der Universität Rostock Fächerkombination: Englisch, Ev. Religion Sprachkenntnisse: Englisch, Latein (Latinum), Alt Griechisch (Graecum), Spanisch 1. Staatsexamen: 1,4 im Dezember 2010 |
| 04/2011–12/2013 | Wissenschaftliche Hilfskraft im DFG-Projekt „Religionshybride“ an der Universität Rostock |
| 01/2013–09/2017 | Promotionsstudium an der Universität Rostock in der Religionspädagogik |
| 01/2013–12/2015 | Stipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung |
| 04/2014–09/2017 | Kollegiatin des DFG-Graduiertenkollegs „Deutungsmacht - Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten“ |
| 08/2015–03/2016 | Studienaufenthalt an der University of Akron (Ohio) |
| seit 09/2017 | Referendariat am Carl-Jacob-Burckhardt-Gymnasium in Lübeck |

Mitgliedschaften

| | |
|--------------|---|
| seit 09/2013 | Netzwerk. Praktisch-theologisches Fach- und Nachwuchsforum |
| seit 01/2016 | Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR) |

Erste Erfahrungen im pädagogischen Bereich

| | |
|-----------------|--|
| 07/2007 | Praktikum an der Arnold Zweig Regionalschule in Pasewalk |
| 08/2007–06/2008 | Fremdsprachenassistentin an der Ounsdale High School und an der Blakeley Heath Primary School in Wombourne in Großbritannien |
| 09/2010 | Praktikum am Oskar-Picht-Gymnasium in Pasewalk |
| 06/2012 | Vertretungslehrerin an der Grundschule in Eggesin |
| 04–09/2013 | Lehrtätigkeit an der Universität Rostock Seminarthema: Evangelische Schulkulturen |

Ehrenamtliche Tätigkeiten

| | |
|-----------------|--|
| 11/2003–07/2005 | Vorstandsmitglied des Landesschülerrates MV |
| 07/2005–06/2008 | Geschäftsführerin des Landesschülerrates MV |
| 05/2009 | Veranstaltungsleitung beim kooperativen Bildungsprojekt „Tage Ethischer Orientierung“ in MV |
| 01/2010–04/2012 | Fachliche Leitung des ESF Projektes „Mach's dir selbst! Weiterbildung von Schüler- und Elternvertretern zur Partizipation an der selbstständigen Schule in Mecklenburg Vorpommern“ |
| 05/2012–04/2016 | Vorsitzende des „VSBK – Verein zur Förderung von Schule, Bildung und Kultur e. V.“ |
| seit 06/2014 | Delegierte der Hansestadt Rostock in der „Youthful Cities Commission“ der „Union of Baltic Cities“ |

Rostock, November 2017

Franziska Ehlert