



# Religiöse Semiotisierungen von Räumen und ihre bildenden Potenziale

*Konstantin Lindner*

Menschen sind zu Kultur fähige Wesen. Unter anderem durch ihr reflexiv ausgerichtetes, von Imaginationsfähigkeit, freiem Willen und Zukunftsorientierung geleitetes Denken und Handeln gestalten sie ihre Gegenwart. In Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Verortung in einem durch kulturelle Tradierungen geprägten Referenzraum deuten sie die Welt, in der sie leben. Ihre Weltdeutungsfähigkeit wiederum artikuliert sich in verschiedenen Rationalitätsformen – insbesondere in kognitiver, ethischer bzw. evaluativer, ästhetischer oder religiöser Hinsicht.<sup>1</sup> Diese Rationalitätsformen sind »für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar«<sup>2</sup>. Religiös-konstitutive Rationalität ist dabei ein elementarer Modus, der nicht mittels ästhetischer oder szientistisch-naturwissenschaftlicher Herangehensweisen umfassend zugänglich wird. Vielmehr zeichnet sich die religiös-konstitutive Deutung von Welt dadurch aus, dass Menschen, die ihnen bewusste, eigene Begrenztheit und Endlichkeit mit Fragen nach dem Sinn und nach dem »Letzten« von Wirklichkeit be-

---

<sup>1</sup> Bereits Aristoteles unterscheidet zum einen praktische und theoretische zum anderen poetische Rationalität. Immanuel Kant differenziert theoretische und praktische Vernunft und Urteilskraft. Jürgen Habermas benennt folgende Rationalitätsformen: kognitiv-instrumentell, ästhetisch-expressiv, moralisch-praktisch. Wolfgang Welsch erkennt die Heterogenität der Rationalitätsformen an, indem er in von »kognitiver, ethischer, ästhetischer, religiöser, technischer etc. Rationalität« (Welsch 2002, 295) spricht und damit bereichsspezifische Reflexionen und Praxis bezeichnet, die das Subjekt durch Vernunft zu überschreiten und zu integrieren vermag. Das deutsche PISA-Konsortium konkretisiert kognitiv-instrumentelle, ästhetisch-expressive, evaluativ-normative und religiös-konstitutive Modi von Rationalität, die in den unterschiedlichen schulischen Unterrichtsfächern abzubilden gelte (vgl. Baumert/Stanat/Dämmrich 2001, 21).

<sup>2</sup> Baumert 2002, 107.

arbeiten – also nach dem Woher, Wozu und Wohin. Religionen bieten Antworten auf diese Fragen und Menschen verhalten sich dazu, indem sie im Horizont des sinnerschließenden Potenzials dieser Antworten ihr Leben und ihre Welt gestalten – sowohl in orientierendem Rückgriff darauf als auch in sich davon abgrenzender Weise. Sie artikulieren dies nicht zuletzt durch kulturelle Äußerungsformen, indem sie beispielsweise Symbolhandlungen (weiter-)entwickeln, die der religiösen Anamnese dienen, ihre transzendenzbezogenen Erfahrungen in erzählenden Texten oder Liedern versprachlichen oder Räume mittels religiöser Artefakte codieren. Letztgenannter Kontext steht im Fokus der folgenden Darlegungen, die dem Potenzial verräumlichter Semiotisierungen für religiöse Lern- und Bildungsprozesse nachgehen, insbesondere vor dem Hintergrund voranschreitender Säkularisierungsprozesse.

## 1. Religiös codierte Räume angesichts voranschreitender Säkularisierungsprozesse

### 1.1. Religiöse Semiotisierungen von Räumen

Dass religiöse Deutungen allerorten dazu angeleitet haben bzw. anleiten, vorfindliche Räume zu gestalten, lässt sich skizzenhaft an christlichen Kontexten exemplifizieren: Wallfahrts- und Pilgerwege werden durch Symbole wie die Jakobsmuschel oder Wegkreuze markiert; Kirchen formieren nicht selten das Zentrum historischer Stadtkerne; an Häusern verweisen Heiligen- und Marienstatuen auf Schutzbedürfnisse ihrer Erbauer; Kreuzwege zur Erinnerung an den Jerusalemer Leidensweg Jesu führen – sofern es die Topographie zulässt – auf Anhöhen hinauf, die bisweilen nach dem Jerusalemer »Vorbild« sogar Kalvarienberg (*Calvariae locus*, lat.: »des Schädels Ort«) genannt werden. Auf diese sowie viele weitere Weisen prägen religiöse Semiotisierungen öffentliche und private Räume.

Mit Klaus Bieberstein lassen sich drei verschiedene »Modi der Semiotisierung«<sup>3</sup> identifizieren, die religiöse Weltdeutungen in Bezug auf reale Räume verorten: Auf »einer rein *verbalen* Ebene der Konnotierung«<sup>4</sup> wird

<sup>3</sup> Bieberstein 2007, 9.

<sup>4</sup> Ebd., 5.

an ausgewählten Orten eine religionsbezogene Erinnerung wachgehalten, ohne dass der jeweilige Ort durch ein Artefakt besonders gekennzeichnet ist. Mittels *temporärer* Visualisierungen wiederum werden insbesondere zu Festzeiten »in ortsgebundenen Riten und ortsverbindenden Begehungen«<sup>5</sup> religiöse Semiotisierungen vorgenommen, z.B. mittels der Bamberger Muttergottesprozession, die seit mehreren Jahrhunderten stattfindet und bei der die im 14. Jh. gefertigte Marienstatue aus dem Altar der »Oberen Pfarre« in die »Untere Pfarre«, die Kirche St. Martin, getragen und der dortigen, auch im 14. Jh. gestalteten Pieta gegenübergestellt wird. Im Rahmen dieses Festes artikulieren die Gläubigen ihre Verehrung gegenüber Maria als Gottesmutter. *Permanente* religiöse Semiotisierungen des Raumes dagegen zeichnen sich durch dauerhaft an Ort und Stelle vorhandene Artefakte aus – seien es Kirchen oder Denkmäler, z.B. die einen geglaubten Erscheinungsort von Heiligen umgebende Wallfahrtskirche Vierzehnheiligen oder die bewusste Anordnung von Kirchen in Bamberg, deren Verbindungslinien aus der Vogelperspektive gesehen das Bamberger Kirchenkreuz ergeben. Der permanente Semiotisierungsmodus veranschaulicht religiöse Weltdeutungen derart, dass diese »auch für gänzlich Außenstehende sichtbar« zugänglich sind; er besitzt das Potenzial »eine ›sacred landscape‹ [zu] konstituieren«.<sup>6</sup>

Durch diese verschiedenen Weisen, Räume religiös zu semiotisieren, gelingt es Religionen, ihre Traditionen in den Kontext des kulturellen Gedächtnisses einzuschreiben: »Überlieferung im Sinne einer Kontinuierung von Sinn, ›Welt‹ und Identität«<sup>7</sup> ist möglich. Symbolwelten werden auf diese Weise der (Um-)Welt eingeschrieben sowie aufrechterhalten und dienen dabei der Herstellung sozialer Zugehörigkeit. Mittels kultureller Praktiken wird so das kulturelle Gedächtnis »über die Generationenfolge hinweg in Gang gehalten«<sup>8</sup>; z.B. durch Optionen ritueller Teilhabe an symbolischen Praktiken oder Festen, durch Verschriftlichungen oder durch die Kultivierung des Raumes durch architektonische, künstlerische etc. Formen.

Im Horizont voranschreitender Säkularisierungsprozesse, bei denen religiöse immer mehr durch weltliche Referenzen abgelöst werden, er-

<sup>5</sup> Bieberstein 2007, 5.

<sup>6</sup> Ebd.

<sup>7</sup> Assmann 2007, 52.

<sup>8</sup> Ebd., 53f.

scheint der permanente Semiotisierungsmodus am langlebigsten. Denn mündliche oder auch temporäre Semiotisierungen von Religion überdauern nur durch ein aktives Aufrecht-Erhalten der damit zusammenhängenden religiösen Weltdeutungen. Werden religiöse Erzählungen zu bestimmten Lokalisierungen nicht weitergegeben oder temporäre religiöse Aktivitäten im Raum eingestellt, bleiben sie maximal als historische Größen präsent – und auch nur dann, wenn entsprechende Dokumentationspraktiken wie Schrift, Bild oder audiovisuelle Aufzeichnungen ihr Überdauern sichern. Gleichwohl sind permanente religiöse Semiotisierungen von Räumen ebenso von Säkularisierungstendenzen tangiert: Damit sie in ihrer religiös-erinnernden Funktion oder gar im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses aktualisiert werden können, benötigen die Subjekte entsprechende religiöse Deutungsfähigkeiten. Letztgenannte werden über Lern- und Bildungsprozesse angeeignet.<sup>9</sup>

## 1.2. Subjekte und religiöse Semiotisierungen

Trotz voranschreitender Säkularisierungsprozesse sind Religionen und ihre Semiotisierungen im Alltag der Subjekte präsent. Exemplarische Fokussierungen belegen dies: Öffentlichkeitsrelevante Statements religiöser Führungspersönlichkeiten oder religiöse Feiern bspw. sind Teil der medialen Berichterstattung. Auch das Lebensende wird vielfach noch durch religiöse Riten begleitet und Feiertage sowie Schulferien in Deutschland orientieren sich zu einem überwiegenden Teil am kirchlichen Festkalender. Gleichwohl lässt sich im Sinne von Pierre Bourdieu auf dem »religiösen Feld« ein Wandel beobachten:<sup>10</sup> In diesem gesellschaftlichen Feld, in dem symbolische »Heilsgüter« produziert und verteilt werden, sind die bisherigen Machtinstanzen damit konfrontiert, dass »heilige Sanktionen«, die bis dato halfen, das Feld zu stabilisieren und auch zu formieren, nicht unhinterfragt anerkannt bleiben. Die »Laien« erwarten von den religiösen Spezialisten »die Ausübung [...] magisch oder religiös motivierten Handelns«<sup>11</sup>. Im Gefolge von Pluralisierungseffekten und einem ansteigenden Bildungsniveau wird jedoch im religiösen Feld »der persönliche

---

<sup>9</sup> Vgl. Lindner 2018.

<sup>10</sup> Vgl. Pickel 2011, 238–244.

<sup>11</sup> Bourdieu 2000, 15.

Zugriff zu der kulturellen Produktion«<sup>12</sup> möglich – wie übrigens in anderen gesellschaftlichen Feldern auch. Alternative Heils anbietende drängen auf den Markt, die bisherigen Spezialistinnen bzw. Spezialisten und die mit ihnen gekoppelten religiösen Symbolsysteme verlieren an Heilsbedeutsamkeit – nicht zuletzt, weil die Subjekte enttraditionalisiert mit dem Vorfindlichen umgehen und aus dem religiösen Reichtum des Überlieferten für ihre Weltdeutung individuell wählen. Es findet eine »Veralltäglichsung«<sup>13</sup> statt, die sich auch auf tradierte, religiös semiotisierte Räume auswirkt, insofern letztere eigentlich durch ein ritualisiertes System aus Spezialistinnen bzw. Spezialisten und Laien »bespielt« werden, das angesichts der Individualisierung bzw. gar Privatisierung (Thomas Luckmann) von religiöser Praxis an Relevanz verliert. Religiöse Primärerfahrungen in Gemeinschaft werden dadurch weniger. Verstärkt wird dieser Rückgang von Primärerfahrungen dadurch, dass die familiäre religiöse Sozialisation gegenwärtig ebenfalls abnehmend ist.<sup>14</sup> Dennoch verschwinden die vorfindlichen Semiotisierungen in der Folge nicht komplett aus dem kulturellen Gedächtnis, sondern werden von den Subjekten gewandelt rezipiert, z.B. verstärkt aus historischem oder kulturellem Interesse und weniger, um sich religiös zu artikulieren.

Dies lässt sich daran veranschaulichen, dass temporäre religiöse Semiotisierungen von Räumen gegenwärtig einem wachsenden touristischen Interesse ausgesetzt sind: Überregional bekannte Prozessionen (Fronleichnam oder Pfingsttritte) haben bisweilen eine die Teilnehmenden um ein Vielfaches übersteigende Anzahl an »Zuschauenden«; alte Pilgerwege (Jakobsweg oder Via Francigena) erfreuen sich touristischer und auch sportlicher Rezeption. Ihr religiöser Gehalt ist manchen »Touristen« nur rudimentär zugänglich. Dennoch zeigt dieser gewandelte Rekurs ein nach wie vor existierendes Interesse an religiösen Codierungen – freilich bisweilen abseits des »Einflussbereichs« religiöser Spezialistinnen bzw. Spezialisten, die von Reiseführerinnen oder Fitnessexperten »abgelöst« werden.

Ähnliche Tendenzen können empirische Studien in Bezug auf Kirchen als permanente religiöse Semiotisierungen nachweisen. Karen Hughes, Nigel Bond und Roy Ballantyne identifizieren mittels einer Umfrage un-

<sup>12</sup> Bourdieu 1992, 236.

<sup>13</sup> Bourdieu 2000, 95.

<sup>14</sup> Vgl. Pickel 2011, 417.

ter Besucherinnen und Besuchern der Kathedrale von Canterbury fünf Typen:<sup>15</sup> »explorers« besuchen das Kathedralgebäude aus einem allgemeinen kulturellen Interesse, »facilitators« wollen dadurch etwas lernen oder schöne Erfahrungen generieren, »hobbyists« stillen durch den Kathedralbesuch ihre intellektuellen Interessen, »experience seekers« haken damit ein weiteres »must be« ab. Nur »rechargers« besuchen die Canterbury Cathedral aus spirituellen Gründen. Ebenso zollt die Mehrheit von City-Kirchen-Besuchern in Deutschland und der Schweiz – Ergebnissen einer quantitativ-empirischen Studie zufolge – eher der historischen Relevanz des Gebäudes (60 %) oder dessen beeindruckender Architektur (55 %) Respekt; etwa ein Drittel (34 %) der Besucherinnen und Besucher ist an Glaubensfragen interessiert und nur 28 % der Befragten besuchten die Kirche, um zu beten oder eine Kerze anzuzünden.<sup>16</sup> Auch empirische Daten zu Besuchsmotivationen von Menschen, die überregional bekannte Kirchen aus touristischen Gründen aufsuchen, belegen diesen Trend:<sup>17</sup> Erwachsene Touristen besuchen bekannte Kirchengebäude hauptsächlich aufgrund ihrer Popularität. Auch will sich ein Großteil dabei informieren und Neues dazulernen. Die Suche nach religiösen Erfahrungen (Nachdenken über Gott, Beten, Gottes Gegenwart fühlen) ist zwar als Motiv touristischer Kirchenbesuche nachweisbar, jedoch nur als bedingt wichtiges belegbar. Interessant ist, dass das Bildungsniveau einen moderierenden Einfluss auf die Besuchsmotivation hat: Touristinnen und Touristen ohne Abitur ist die religiöse Dimension etwas wichtiger als Menschen mit Abitur.

### 1.3. Religionspädagogische Einordnungen

Im Zuge dessen, dass religiöse Praxis in westeuropäischen Kontexten immer mehr vom öffentlichen in den privaten Bereich wandert und verstärkt abseits von institutionalisierten Zusammenhängen kultiviert wird, stellt sich aus religionspädagogischer Perspektive die Frage, wie religiöse Semiotisierungen von Räumen für Menschen bildend so zugänglich gemacht werden können, dass sie nicht nur historisch-kulturelle oder tou-

---

<sup>15</sup> Vgl. Huges/Bond/Ballentyne 2013.

<sup>16</sup> Vgl. Rebenstorff/Körs 2018, 96.

<sup>17</sup> Vgl. Riegel/Lindner 2021.

ristische Interessen bedienen, sondern auch ihr »ursprüngliches«, religiös-bildendes Potenzial entfalten können. In letztgenannter Hinsicht stellt sich nämlich eine doppelte Herausforderung: Zum einen ist danach zu fragen, wie religiös codierte Räume im Rahmen von Lehr-Lernprozessen so zugänglich gemacht werden können, dass daraus auch ein persönliches Nachdenken über Religion und Glaube resultiert. Zum andern aber ist ernst zu nehmen, dass manche Menschen religiöse Semiotisierungen von Räumen ohne Formen religiöser Selbstvergewisserung rezipieren wollen. Diese doppelte Herausforderung markiert ein zentrales Reflexionsfeld religionspädagogischen Forschens und religionspädagogischer Praxis: Denn hinsichtlich der Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse ist in Abhängigkeit von den Interessen und Bereitschaften der Subjekte, aber auch in Abhängigkeit von den Möglichkeitsräumen, die die Gegenstände religiöser Bildung eröffnen, zu klären, mit welchen Intentionen und auf welche Weise religiöse Weltdeutungen zur Geltung gebracht werden.

## **2. Religiöse Lern- und Bildungsprozesse räumlich anlegen**

### **2.1. Raumbezogenes Lernen**

Prinzipiell kann jeder Raum zu einem Lernort werden, also zu einem absichtsvoll in ein Lernarrangement integrierten Kontext.<sup>18</sup> Spätestens im Gefolge des so genannten »spatial turn« wurde in bildungsbezogener Hinsicht die räumliche Dimensionen von Lernen verstärkt in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wird unter anderem die Rolle der Subjekte reflektiert: Sie sind »selbst aktiv in die Entstehung oder auch Konstitution von Räumen einbezogen«<sup>19</sup>. Gestaltete Räume wirken in Abhängigkeit davon, was die bzw. der Einzelne in diesen an Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen von Wahrnehmung, Reflexion oder Handlung entfaltet. Dabei ermöglichen sie dem Subjekt, sich leiblich zu verorten:

---

<sup>18</sup> Vgl. Keck 1993, 147.

<sup>19</sup> Engel 2018, 97.

»Im Agieren und Reagieren in räumlichen Konstellationen entwickelt sich [...] ein vielschichtiger Prozess von Konstellationen, die teils alltagsrituell gerahmt sind und sich teils aus der jeweiligen Spezifik der Situation neu herausbilden.«<sup>20</sup>

Alltägliche Handlungsweisen prägen bspw., ob und wie sich die Lernenden im Raum bewegen, ob sie den Raum gestaltende Objekte berühren oder distanziert betrachten, ob sie sich wohlfühlen oder nicht, ob sie eine Idee davon haben, welche Handlungsvollzüge bewusst gestaltete Räume vorsehen, oder nicht. Stets ist der Raum – ganz im Sinne von Karlfried Dürckheim – dabei nicht als statisch zu denken, da Bewegung zu seinen Grundcharakteristika zählt. Überdies gilt es zu berücksichtigen, dass Räume Gefühle prägen können, an die sich Subjekte auch abseits von ihnen noch erinnern können.

Für die Gestaltung von Lernarrangements ermöglicht die Unterscheidung von Bernhard Waldenfels, der auf die »Vielfalt von Raumweisen« aufmerksam macht, hilfreiche Reflexionsmomente. Waldenfels unterscheidet zwischen

»einem Wahrnehmungsraum als dem Raum des Gewahrens, einem Bewegungs- und Handlungsraum als dem Raum des Wirkens, einem pathisch geprägten Raum der Widerfahrnisse, einem atmosphärischen Raum der Gestimmtheit oder einem Phantasieraum als einem Spielraum von Möglichkeiten. Der Wahrnehmungsraum zerteilt sich wiederum in einen Sehraum, Hörraum, Tastraum, Geschmacks- und Geruchsraum.«<sup>21</sup>

Diese Differenzierungen, die keine statischen Abgrenzungen verschiedener Modi von Räumen, sondern deren Verkettung implizieren, sensibilisieren für die grundlegenden Möglichkeiten raumbezogenen Lernens: wahrnehmen, bewegen und handeln, erleben, fühlen und imaginieren. Die mit all diesen Optionen verbundene Erfahrungsdimension sowie die vor Ort zugängliche (bisweilen durch Lernarrangements etwas »gebrochene«) Authentizität motivieren Lernende besonders zu einer bildenden – und nicht nur auf Wissensakkumulation ausgerichteten – Auseinandersetzung. Auf dieses Potenzial hat bereits Johann A. Comenius im 17. Jahrhundert hingewiesen: Menschen sollten »die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse dar-

---

<sup>20</sup> Engel, 2018, 99.

<sup>21</sup> Waldenfels 2009, 66.



über«<sup>22</sup>. Der Vorteil von Räumen ist dabei, dass sie »Geschichte bzw. Geschichten« bieten, anschaulich sind und neue (Bildungs-)Gelegenheiten »mit Gestaltungsmöglichkeit und Zukunftspotential«<sup>23</sup> eröffnen.

## 2.2. Religiöses Lernen mit Räumen

Raumbezogenes Lernen stellt in religiösen Zusammenhängen einen elementaren Aspekt dar und kann auf eine lange religionspädagogische Tradition zurückgreifen: Bereits familiäre Formen der betenden Hinwendung zu einem Wandkreuz oder das Aufsuchen von Gottesdiensten, in denen liturgisch-standardisierte Bewegungen tätige Teilhabe ermöglichen, belegen dies. Die für derartige Kontexte nötigen raumbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten eignen sich Heranwachsende meist über Gelegenheiten informellen Lernens an. Prozesse formalen Lernens wiederum offerieren geplante, strukturierte Lehr-Lernarrangements, die es den Lernenden ermöglichen, sich mit religiös formatierten Räumen bildend auseinanderzusetzen: Religiös semiotisierte Räume werden dabei bewusst zu Orten des Lernens gemacht, z.B. ein Wegkreuz, das im Rahmen eines schulischen Unterrichtsgangs thematisiert, oder eine Heiligenstatue, die im Rahmen einer Erwachsenenbildungsveranstaltung aufgesucht und analysiert wird.

Am Beispiel des Erstarkens der Kirchenpädagogik seit Mitte der 1990er Jahre lässt sich belegen, dass im Gefolge einer abnehmenden religiösen Primärsozialisation Bemühungen zunehmen, intentionale Lernoptionen anzubieten, die Heranwachsenden wie auch Erwachsenen Gelegenheiten einer bildenden Beschäftigung mit religiösen Räumen offerieren. Kirchen unterscheiden sich von Räumen, in denen sich Menschen im Alltag aufhalten. Sie geben als permanente religiöse Semiotisierungen Zeugnis<sup>24</sup> christlich gelebten Gottesglaubens und bieten als lesbare »Texte« vergangenen Lebens Auskunft über Glaubenspraxis in unterschiedlicher Zeit. Kirchengebäude veranschaulichen, wie und mit welchen Funktionen Räume den Bedürfnissen christlicher Konfessionen entsprechend religiös codiert werden – durch die Architektur, das Baumaterial und

---

<sup>22</sup> Comenius [1657] 2007, 112.

<sup>23</sup> Assmann 2009, 16f.

<sup>24</sup> Vgl. Stögbauer/Lindner 2021.

nicht zuletzt durch ausschmückende Bilder, Skulpturen, Symbole oder Gegenstände des liturgischen Gebrauchs.<sup>25</sup> Die vertiefte Auseinandersetzung damit vor Ort bietet in religiösen Lehr-Lern-Prozessen Optionen für das Aneignen eigener, primärer Erfahrungen mit Religion, was über Sachtext-Lektüre oder über audiovisuelle Medien nicht möglich wäre. Lernende können dabei mit verschiedenen Äußerungsformen christlich-religiöser Weltdeutung in Austausch treten und die Innenperspektive gelebter Religion – zumindest probenhalber – kennenlernen. Drei Hauptperspektiven sind gemäß Hartmut Rupp dabei leitend: Die »Alphabetisierung« befähigt die Lernenden, Zeichen, Symbole oder zentrale Ausstattungsgegenstände von Kirchen in liturgische oder architektonische Zusammenhänge einordnen zu können. Mittels »Erinnerung« sollen Möglichkeiten aufgetan werden, persönliche Erfahrungen mit dem Kirchenraum als spirituellem Ort zu machen und zu reflektieren. Im Sinne einer »Beheimatung« wiederum gilt es, das Kirchengebäude in seinen Funktionen für die (Gottesdienst-)Gemeinde zugänglich werden zu lassen.<sup>26</sup>

Befunde empirischer Studien zeigen, dass Lernangebote in Sakralräumen durchaus Effekte nach sich ziehen: Besuche von Synagogen bspw. führen zu einem Anstieg von Wissen in Bezug auf deren Architektur und Funktion sowie hinsichtlich der darin realisierten Glaubenspraxis.<sup>27</sup> Lernsettings vor Ort führen bei Grundschulkindern dann zu wirksamen Wissenszuwächsen über den Kirchenraum, wenn die Schülerinnen und Schüler Zeit sowie Gelegenheiten bekommen, »sich auf die neue Lernumgebung einzustellen, bevor sie sich mit sachlichen Informationen zum Lernort auseinandersetzen«<sup>28</sup>. Auch das situationale Interesse am Lerngegenstand steigt durch den Ortswechsel. Überdies können durch entsprechende kirchenpädagogische Arrangements nicht gegebene religiöse Vorerfahrungen mit dem Kirchenraum auf Seiten der Grundschulkin- der zum Teil kompensiert werden.

---

<sup>25</sup> Vgl. Mendl 2008, 89f.; Rupp 2016, 98–198.

<sup>26</sup> Vgl. Rupp 2016, 18. In didaktisch-methodischer Hinsicht greifen verschiedene kirchenraumpädagogische Konzepte primär Zugänge »der Verlangsamung, der Berücksichtigung von Leiblichkeit und individualisierten Zugangsweisen sowie der Arbeit mit der Multidimensionalität des Kirchenraumes« (Kindermann/Riegel 2013, 70).

<sup>27</sup> Vgl. Bettin/Steinbrede 2015.

<sup>28</sup> Kindermann/Riegel 2018, 51.

### 2.3. Religionspädagogische Perspektiven

Überträgt man die oben präsentierten empirischen Ergebnisse in grundsätzlicher Hinsicht auf raumbezogen-religiöse Lern- und Bildungsarrangements, so lässt sich vermuten, dass diese einen Wissenszuwachs, aber auch Interesse am Lerngegenstand fördern und Optionen religiöser Erfahrungen zugänglich machen. Zudem erscheint es bedeutsam, diese religionsgeprägten Räume über verschiedene Zugänge zu erschließen – z.B. wahrnehmen, teilhaben und imaginieren –, aber auch mittels passender Geschichten in ihrer (gebrochenen) Authentizität greifbar werden zu lassen.

Soll es darum gehen, über entsprechende Bildungsangebote religiöse Semiotisierungen von Räumen zugänglich zu machen, gilt es religionspädagogisch zunächst zu klären, mit welcher Intention das Lehr-Lern-Arrangement angelegt wird. Michael Grimmits Differenzierung verschiedener Weisen religiösen Lernens in »learning about / in / from religion« ist dafür hilfreich:<sup>29</sup> (1) »learning about religion« verweist auf Lernsettings, die sich in möglichst neutraler Weise mit Religionen und ihren Erscheinungsformen beschäftigen und auf ein kundiges Verstehen zielen. Ganz im Sinne der kirchenpädagogischen Idee von »Alphabetisierung« richten sich raumbezogene Lernprozesse dann an alle Subjekte – unabhängig davon, ob diese sich als gläubig betrachten oder nicht – und machen religiöse Semiotisierungen zugänglich, indem sie z.B. die Gründe für das Aufstellen einer Kreuzigungsgruppe und damit verknüpfte religiöse Praktiken an einem bestimmten Ort thematisieren.

Lernwege im Sinne eines (2) »learning from religion« wiederum wollen die Subjekte befähigen, mit religiösen Systemen reflektierend in Bezug auf eigne Lebensdeutungen umgehen, ja interagieren zu können; und zwar so, dass die Lernenden dabei einen eigenen religiösen Standpunkt entfalten. In derartigen Fällen würden religiöse Semiotisierungen von Räumen positionell in Lehr-Lernarrangements integriert, so dass eine Betrachtung ihrer Ursprünge und Wirkungen dazu führt, dass Fragen nach der individuellen Religiosität und der eigenen Glaubenspraxis aufkommen; bspw. wenn bei der Erschließung der Relevanz von Heiligen- oder Marienfiguren über Hauseingängen zugleich Vergleiche zu gegen-

---

<sup>29</sup> Vgl. Engebretson 2009; Englert 2018, 161.

wärtigen Fankulten, die sich in Postern und Accessoires in Kinder- und Jugendzimmern manifestieren, gezogen werden.

Ein (3) »learning in religion« fokussiert religiöse Lernprozesse, die den Lernenden Angebote machen, damit diese in der »eigenen« Religion vertiefte Kenntnisse erlangen können und auch Erfahrungen mit gelebtem Glauben zugänglich werden. Diese Weise religiösen Lernens ist insbesondere in gemeindlichen Lernprozessen, in der Katechese anzutreffen. Analog zur kirchenpädagogischen »Beheimatung« ginge es dann bspw. darum, religiös semiotisierte Räume nicht nur wissensbasiert zu erkunden oder sich zu den damit potenziell verknüpften Ritualen zu positionieren, sondern im Rahmen religiöser Praxisformen für sich zu erschließen.

### 3. Religiöse Semiotisierungen bildend zugänglich machen

Insbesondere permanente religiöse Semiotisierungen, wie sie sich an Kreuzwegen, Kirchen, Klöstern und Kapellen auftun, bieten für Lernende Ausgangspunkte hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit religiöser Weltdeutung – gerade wenn im Gefolge von Säkularisierungsprozessen nur noch rudimentäre Ahnungen in Bezug auf religiösen Kontext, Funktion und Stellenwert vorhanden sind. Im Modus eines »learning about religion« können Heranwachsende oder Erwachsene befähigt werden, die religiösen Codierungen von Artefakten, die Räume konstruieren und prägen, zu de-codieren und auf dieser Basis Wissensbestände hinsichtlich gelebter Religion anzueignen.

Bewusst gesetzte permanente Semiotisierungen regen vor Ort aber auch zum Erinnern an, holen Vergangenes in die Gegenwart und laden zu Identifikations- und zu Teilhabeprozessen ein. Religiöse Lern- und Bildungsarrangements sollten daher nicht allein auf der Wissensvermittlungsebene verharren, da auf diese Weise die religiöse Weltdeutung in ihrer alltagsprägenden Relevanz nur zum Teil erfahrbar wird. Im Sinne eines »learning form religion« gilt es auch nach Optionen Ausschau zu halten, wie religiös semiotisierte Räume als Orte gelebten Glaubens zugänglich werden können – freilich mit der Offenheit, dass die Lernenden an dabei potenziell offerierten Praxisformen nicht teilhaben müssen. Für touristische Führungen Erwachsener durch bekannte Kathedralen hieße dies bspw., über (kunst-)geschichtliches Wissen hinaus multisensorische

Teilhabebelegenheiten anzubieten, so dass das vor Ort getan werden kann, was der Kirchenraum als Glaubensort ermöglicht, z.B. Lieder (mit-)singen, Stille erspüren, eine Kerze anzünden etc. Kreuzwegstationen wiederum könnten im Rahmen von außerunterrichtlichem Lernen nicht nur über ihre Bildprogramme erschlossen, sondern durch die Schülerinnen und Schüler auch auf die leibliche Dimension eines beschwerlichen Weges hin reflektiert werden. Letztlich könnten die Teilnehmenden motiviert werden, eigene Stationen für einen individuellen Kreuzweg zu kreieren, ihre damit verknüpften Sinnfragen oder Transzendenzbedürfnisse zu artikulieren und zu überlegen, welche religiösen Semiotisierungen des Raumes sie selbst vornehmen könnten.

Bei all diesen sowie anderen derartigen Optionen der bewusst initiierten Beschäftigung mit Formen religiöser Weltdeutungen muss für die Lernenden transparent bleiben, dass es sich um einen Lern- und Bildungsprozess handelt: Religiöse Semiotisierungen von Räumen bedürfen religiöser Motivation, können nicht erzwungen werden und unterliegen historischer Bedingtheit. Religiös-bildende, reflektierte Auseinandersetzungen mit religiös codierten Räumen können jedoch dazu beitragen, religiöse Semiotisierungen als zeit- und kontextabhängige Artikulationen menschlicher Erfahrungen mit dem Göttlichen zu durchschauen. Ihr all-gemeinbildender Gehalt resultiert daraus, dass

»die mythische Weltzuwendung sowie ihre Fortführung in religiösen Symbolsystemen und unterschiedlichen Ausdrucksformen der Kunst [...] eine Anschauung des Ganzen [leisten und] [...] als regulative Ideen und Bedingungen der Möglichkeit sinnstiftender Orientierung«<sup>30</sup> fungieren.

---

<sup>30</sup> Bieberstein 2019, 124.

## Literatur

Assmann, Aleida

- 2009 Geschichte findet Stadt, in: Csáky, Moritz / Leitgeb, Christoph (Hg.): Kommunikation – Gedächtnis – Raum. Kulturwissenschaften nach dem »Spatial Turn«, Bielefeld, 13–27.

Assmann, Jan

- 2007 Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien, 3. Auflage, München.

Baumert, Jürgen

- 2002 Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M., 100–150.

Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Demmrich, Anke

- 2001 PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 15–68.

Bettin, Natascha / Steinbrede, Johanna

- 2015 Lerngewinn – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung, in: Gärtner, Claudia / Bettin, Natascha (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum, Berlin, 121–152.

Bieberstein, Klaus

- 2007 »Zum Raum wird hier die Zeit«. Drei Erinnerungslandschaften Jerusalems, in: Ebner, Martin et al. (Hg.): Die Macht der Erinnerung, Neukirchen-Vluyn, 3–39.
- 2019 Die Architektur des Heiligen – Salomonischer Tempel und Felsendom in Jerusalem, in: Illies, Christian (Hg.): Bauen mit Sinn. Schritte zu einer Philosophie der Architektur, Wiesbaden, 117–174.

Bourdieu, Pierre

- 1992 Die Auflösung des Religiösen, in: Ders. (Hg.): Rede und Antwort, Frankfurt a.M., 231–237.

- 2000 Genese und Struktur des religiösen Feldes, in: Ders.: Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens, hg. v. Stephan Egger, Andreas Pfeuffer und Franz Schultheis, Konstanz, 39–110.

Comenius, Johann A.

- 2007 Große Didaktik [1657], 10. Auflage, Stuttgart.

Engebretson, Kathleen

- 2009 Learning about and learning from religion. The pedagogical theory of Michael Grimmitt, in: Souza, Marian de / Durka, Gloria / Engebretson, Kathleen et al. (Hg.): International Handbook of the Religions, Moral and Spiritual Dimensions in Education. Vol. 1, Dordrecht, 667–678.

Engel, Birgit

- 2018 Raum, Kunst und professionsbezogene Bildung. Sinnenbewusste Orientierungen in einem gelebten Raum, in: Dies. / Peskoller, Helga / Westphal, Kristin et al. (Hg.): räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung, Weinheim/Basel, 92–110.

Englert, Rudolf

- 2018 Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern.

Hughes, Karen / Bond, Nigel / Ballantyne, Roy

- 2013 Designing and managing interpretive experiences at religious sites: Visitors' perceptions of Canterbury Cathedral, in: Tourism Management 36, 210–220.

Keck, Rudolf W.

- 1993 Lernorte und Lebenswelten, in: Pädagogische Welt 47.4, 146–151.

Kindermann, Katharina / Riegel, Ulrich

- 2013 Kirchenräume erschließen. Zum aktuellen Stand des kirchenraumpädagogischen Diskurses, in: Religionspädagogische Beiträge 70, 67–78.
- 2018 Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort. Bericht einer Studie zur Kirchenraumpädagogik im Pre-Post-Design, in: Religionspädagogische Beiträge 78, 45–55.

Lindner, Konstantin

- 2018 Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung. Einordnungen und Perspektiven, in: Hlukhovych, Adrianna / Bauer, Benjamin / Beuter, Katharina et al. (Hg.): Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule, Bamberg, 185–207.

Markschies, Christoph / Wolf, Hubert

- 2010 »Tut dies zu meinem Gedächtnis«. Das Christentum als Erinnerungsreligion, in: Dies. (Hg.): Erinnerungsorte des Christentums, München, 10–27.

Mendl, Hans

- 2008 Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München.

Pickel, Gert

- 2011 Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden.

Rebenstorf, Hilke / Körs, Anna

- 2018 Die Besucher\*innen von Citykirchen. Besucherverhalten, Erwartungen und Kirchenwahrnehmung, in: Rebenstorf, Hilke / Zarnow, Christopher / Körs, Anna / Sigrist, Christoph (Hg.): Citykirchen und Tourismus: Soziologisch-theologische Studien zwischen Berlin und Zürich, Leipzig, 35–134.

Riegel, Ulrich / Lindner, Konstantin

- 2021 Warum besuchen Touristen eine Kirche? Ergebnisse einer quantitativen Studie an touristischen Hotspots, in: Cebulj, Christian / Schlag, Thomas (Hg.): Gelebte Gastfreundschaft – Formen kirchlicher Präsenz im Tourismus [*im Erscheinen*].

Rupp, Hartmut

- 2016 Handbuch der Kirchenpädagogik. Bd. 1: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart.

Stögbauer-Elsner, Eva / Lindner, Konstantin

- 2021 Lernen an Zeugnissen aus (religiöser) Tradition und Gegenwart, in: Dies. / Porzelt, Burkard (Hg.): Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn, 249–256.



Waldenfels, Bernhard

2009 Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung, Frankfurt a.M.

Welsch, Wolfgang

2002 Unsere postmoderne Moderne, 6. Auflage, Berlin.