

Räume als handelnde Orte: Kulturpädagogische Aneignung von (Kirchen-)Räumen

von **Ulrike Gerdiken**

Erscheinungsjahr: 2020

Peer Reviewed

Stichwörter:

Raumaneignung | Ästhetische Bildung | Religionspädagogik | Kirchenraumpädagogik | Handlungsorientierung | Grenzüberschreitungen | sinnliche Wahrnehmung | Selbstermächtigung

Abstract

Bildung findet in Räumen statt und Räume beeinflussen Bildung. Dies gilt für Räume, die für die Bildung gebaut wurden ebenso wie für solche Räume, die zu Bildungsräumen umfunktioniert werden oder in denen Bildung unabhängig von ihrer eigentlichen Funktion geschieht. Zu der letzten Gruppe gehören Kirchenräume. Gebaut als sakrale Räume für „heiliges“ Tun, sind sie gleichzeitig Bildungsräume, in denen der Mensch sich selbst, seinen Bezug zum Göttlichen und seine Bestimmung für die Welt erkennen kann. Seit den 1990er Jahren haben die evangelische und katholische Religionspädagogik Konzepte entwickelt, mit denen der Mensch aktiv an dieser Erschließung des Kirchenraums beteiligt werden kann. Als kultur-, theologie-, subjekt- oder erlebnisorientierte Ansätze wollen sie den Menschen befähigen, sich den Raum anzueignen und so ihren Glauben und Kirche als Heimat (wieder) zu entdecken. Der ganzheitlich-kirchenraumpädagogische Ansatz ist eine Weiterentwicklung dieser Ansätze. Er basiert auf der Architektur der Erwachsenenbildung nach Nügel, der ästhetischen Bildung und der Ermöglichungsdidaktik und offeriert eine voraussetzungslose und zieloffene Beziehungsaufnahme zur Gestaltung des Raumes. Auf diese Weise ist er auf Räume aller Art übertragbar und mit jeder Altersgruppe umsetzbar.

Strategien für eine pädagogische Raumgestaltung

Bildung finden in Räumen statt. Damit werden Räume zum Teil des Lehr-Lern-Geschehens. Sie nehmen Einfluss auf das, was in ihnen geschieht. Die Diskussion um diesen Einfluss dreht sich dabei häufig um die

Raumgestaltung: Wann wird ein Raum zum Lernort? Wie muss er ausgestattet sein, damit er sich positiv auf das Lehr-Lern-Geschehen auswirkt? Wie können die Lernenden in die Gestaltung der Räume einbezogen werden? Es geht also darum, einen Raum so zu gestalten, dass er optimale Bedingungen zum Lehren und Lernen bietet. Der Raum soll zum pädagogischen Raum werden, den sich die Lernenden aneignen.

Im Kontext der Erwachsenenbildung übt Martin Nugel Kritik an dieser Diskussion und stellt in seiner erwachsenenpädagogischen Theorie der Architektur nicht die Gestaltung des Raumes, sondern den transformativen Aspekt von Bildung in den Mittelpunkt (vgl. Nugel 2014). Seine Kritik lautet, dass pädagogische Räume als vorbereitete Lernräume konzipiert seien, die eine Gestaltung oder Transformation durch die Lernenden selten zulassen. Aus bildungstheoretischer Sicht sei jedoch weniger „die passive Aneignung des Vorhandenen als vielmehr die tätigkeitsorientierte und aktive Transformation des Bestehenden“ (Nugel 2015: 62) bedeutsam. Auch in der Konzeption von Lernräumen müsse das pädagogische Ziel, Menschen handlungs- und reflexionsfähig zu machen, im Blick sein. Emanzipation sollte seiner Meinung nach eine Kategorie raumpädagogischer Praxis sein, denn Subjektwerdung (als Ziel emanzipatorischer Bildungspraxis) geschehe, indem der sich bildende Mensch „in, mit und durch den Raum“ (Nugel 2014:267)entwerfe. Der pädagogische Raum entstehe nicht allein durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und des pädagogischen Interaktionsprozesses, sondern durch die aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Raum. Darum müsse im pädagogischen Raumdiskurs die Frage in den Mittelpunkt gerückt werden, welche Bedingungen es braucht, damit sich ein Raumhandeln vollziehen kann, das zur Erweiterung der Selbstreflexivität, des Selbstverständnisses und des Selbstverhältnisses beiträgt. Dafür schlägt Nugel drei raumpädagogische Strategien vor:

1. Die Ent-Unterwerfung als konstruktive Bewältigung

Nugel bezieht sich dabei auf Michel Foucault und versteht Entunterwerfung als Kritik an politischer Praxis, die zugleich der Selbstermächtigung dient. Angewandt in der pädagogischen Praxis befähigt Entunterwerfung dazu, Räume nicht nur passiv anzunehmen, sondern proaktiv und kreativ an deren Planung, Gestaltung und Veränderung mitzuwirken.

2. Die profanierende Selbstsorge

Auch hier knüpft Nugel an Foucault an und versteht Selbstsorge als Selbstermächtigung und Emanzipation von vorhandenen Machtstrukturen. Profanisierung meint, etwas Geweihtes zu etwas Alltäglichem zu machen, das Besondere in das Normale umzuwandeln. Bildung in, mit und durch den Raum soll Menschen befähigen, Räumen aktiv eine Bedeutung zuzuweisen und sich dabei nicht von vorgegebenen Deutungen und Machtstrukturen abhängig zu machen.

3. Das Erzählen von Räumen

Bei dieser dritten raumpädagogischen Strategie werden die Subjekte zu Gestaltenden. Indem sie von ihren Raumvorstellungen erzählen, treten sie in einen Diskurs miteinander. Die Ergebnisse dieses Diskurses nehmen Einfluss auf die Raumgestaltung. Das Narrativ der Akteure wird zur Grundlage des pädagogischen Raumhandelns und der Raumgestaltung.

Nugel geht es darum, dass sich der Mensch nicht in Vorgegebenes einfügt, sondern sich kreativ und gestalterisch mit dem Vorgegebenen auseinandersetzen und es nach seinen Bedürfnissen verändern kann.

Ein Konzept, in dem sich diese Idee der pädagogischen Raumarbeit wiederfindet, ist die ganzheitlich-handlungsorientierte Kirchenraumpädagogik (Gerdiken 2018). Dieses Konzept lässt sich auch auf die Arbeit mit nichtsakralen Räumen übertragen.

Entstehung der Kirchenraumpädagogik

Die Kirchenraumpädagogik oder Kirchenpädagogik (beide Begriffe finden sich in der Literatur) ist eine in den 1990er Jahren entstandene Teildisziplin der Praktischen Theologie im Kontext der evangelischen Theologie. Inzwischen wird auch in anderen Konfessionen mit ihr gearbeitet, seit dem Jahr 2000 gibt es einen [Bundesverband Kirchenpädagogik](#).

Als Gründe für die Entwicklung der Kirchenraumpädagogik hat Hartmut Rupp (2006) drei Faktoren identifiziert:

- Der erkennbare *Traditionsabbruch* in Bezug auf christliche Riten, Symbole, Bekenntnisse und Zeugnisse: Es kann nicht mehr selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass die Menschen mit christlichen Traditionen und Bräuchen vertraut sind.
- Die Wahrnehmung, dass Menschen nach *auratischen Räumen* suchen: Orte, die eine besondere Größe oder Ausstrahlung haben und/oder ein Bedürfnis nach Stille, Rückzug oder Besinnung bedienen, werden gesucht und angenommen. Kirchen gehören zu diesen Orten.
- Die *Raumvergessenheit und verbale Engführung* in der protestantischen Liturgie und Verkündigung: Im Mittelpunkt der protestantischen Liturgie stehen das Wort Gottes und seine Verkündigung. Dazu braucht es nicht zwingend einen Kirchenraum. Auch das Abendmahl als liturgische Gottesdienstform kann an jedem Ort stattfinden. Das Wissen um die Bedeutung des Kirchenraums als besonderer oder „Anders-Ort“ (Biendarra 2010), der Liturgie und Verkündigung unterstützt, ist verloren gegangen.

Mit der Kirchenraumpädagogik soll den Menschen daher zunächst der Kirchenraum als besonderer Raum (wieder) nahegebracht werden. Darüber hinaus will sie Wissen über die christliche Religion vermitteln bzw. erweitern. Schließlich soll im protestantischen Kontext ein Bewusstsein für den Einfluss des Kirchenraumes auf die Wirkung der Verkündigung geschaffen werden. Im katholischen Kontext gilt der Kirchenraum als geweihter Sakralraum und ist damit bereits als besonderer Ort definiert. Ausgedrückt wird dies u. a. durch die Ausschmückung mit Bildern, Skulpturen, Blumen und Kerzen. Kirchenraumpädagogik wird hier eingesetzt, um die vielfältige Symbolik des Raumes zu verstehen und zu verinnerlichen. Rupp fasst die Ziele der Kirchenraumpädagogik zusammen als *Alphabetisierung*, in der es darum gehe, „die kulturelle Gestalt des Christentums kennen und lesen zu lernen“ (Rupp/ Evers 2006:18) als *Er-Innerung*, die es ermögliche, „persönliche Erfahrungen mit Formen überlieferten und gelebten Glaubens zu machen“ (ebd.), und als *Beheimatung*, die nicht nur einen Platz im Kirchengebäude, sondern auch in der Gemeinde biete.

Wissenschaftliche Einordnung der Kirchenraumpädagogik

Methodologisch versteht sich die Kirchenraumpädagogik als phänomenologische und semiotische Erweiterung eines ansonsten vor allem hermeneutischen Umgangs mit theologischen Inhalten. Die phänomenologischen Grundlagen finden sich bei *Manfred Josuttis* (1996), der davon ausgeht, dass Kirchen wie auch andere religiös genutzte Räume besondere oder sonderbare Räume mit einem heiligen Machtfeld und einer besonderen Ausstrahlung sind. In der Semiotik bezieht sich die Kirchenraumpädagogik u. a. auf

Michael Meyer-Blanck (2003). Er weist darauf hin, dass nicht jedes Symbol im kirchenräumlichen Kontext von jeder Person automatisch mit einer christlichen Deutung verbunden wird. Es besteht keine zwingende Logik zwischen einer Kerze als Signifikat und dem erlösten Christus als Signifikanten. Vielmehr entsteht dieser Zusammenhang durch festgelegte Codes und Definitionen. Kirchenraumpädagogik müsse daher davon ausgehen, dass die Symbolik des Raumes von jeder Person unterschiedlich gedeutet werde. Die Erschließung der Symbole als christliche Zeichen bedürfe einer sensiblen religionspädagogischen Didaktik und Methodik.

Holger Dörnemann (2011) sieht die Hinführung zum Heiligen als das zentrale Kriterium der Kirchenraumpädagogik, das sich aus den drei Aspekten

- „Annäherung an den heiligen Ort“,
- „Darstellung des Heiligen“ und
- „Reflexion des Heiligen“

zusammensetze. Das leitende religionsdidaktische Prinzip der Kirchenraumpädagogik sei das ästhetische Lernen, aus dessen Aufbau „Wahrnehmen, Deuten, Handeln“ sich die Vorgehensweise kirchenraumpädagogischer Arbeit ableiten lasse.

Mit dem Bedeutungszuwachs der Kirchenraumpädagogik in Theorie und Praxis haben sich unterschiedliche Ansätze entwickelt. Dörnemann hat diese in vier Gruppen mit je drei Ausrichtungen zusammengefasst:

1. Der kulturorientierte Ansatz mit kunsthistorischer, baukundlicher oder stadtgeschichtlicher Ausrichtung
2. Der theologieorientierte Ansatz mit liturgischer, katechetischer oder frömmigkeitsgeschichtlicher Ausrichtung
3. Der subjektorientierte Ansatz mit biographischer, symboldidaktischer/semiotischer oder mystagogisch/geistlicher Ausrichtung
4. Der erlebnisorientierte Ansatz mit handlungsbezogener, kreativ-gestaltender oder ganzheitlicher Ausrichtung.

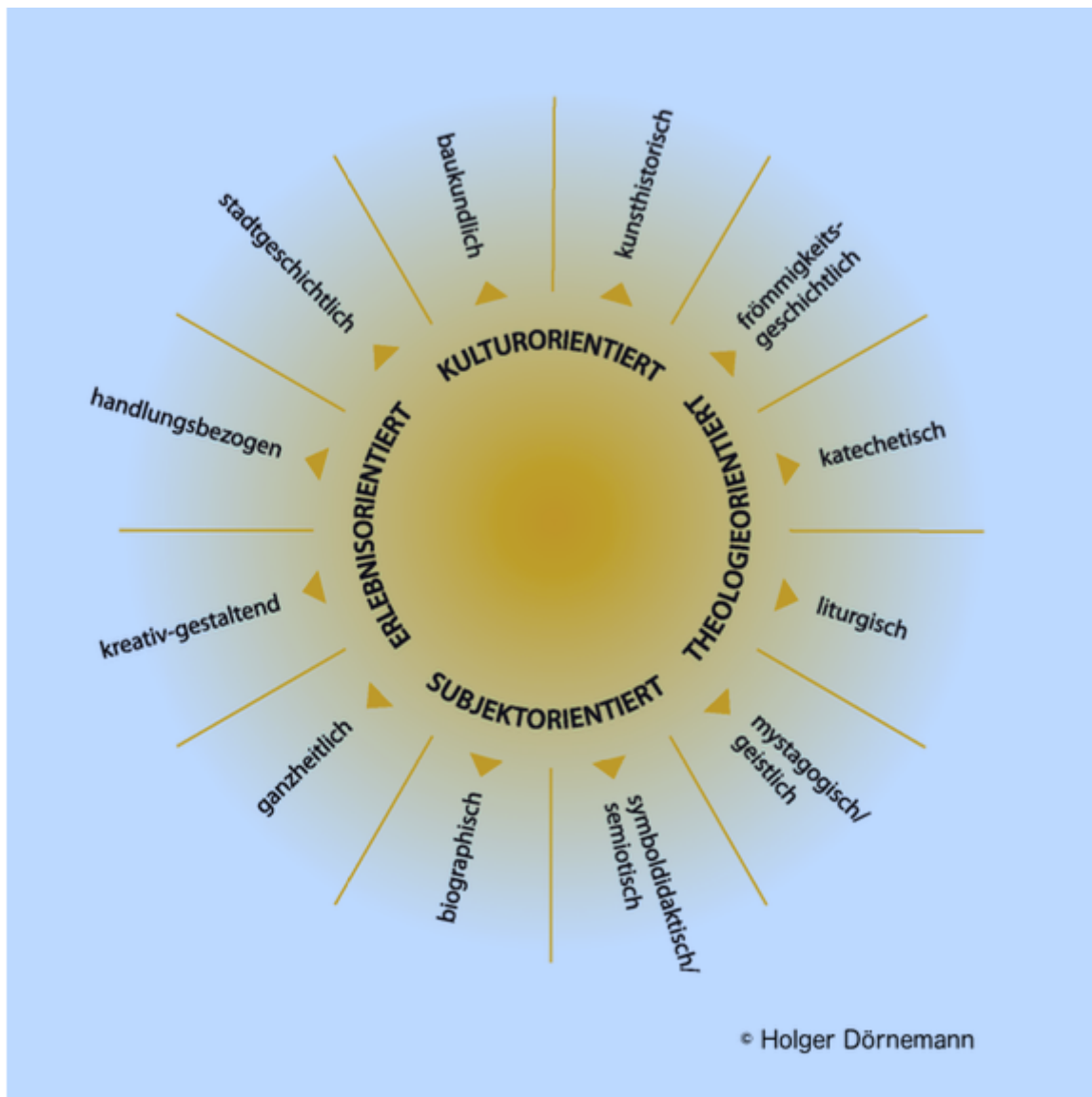


Abb. 1: Kategorien der Kirchenraumpädagogik (c) Holger Dörnemann

Wie bei allen pädagogischen Kategorisierungen ist auch diese Aufteilung nicht trennscharf, sondern enthält Übergänge. So kann die ganzheitliche Ausrichtung sowohl erlebnis- als auch subjektorientiert sein und eine frömmigkeitsgeschichtliche Ausrichtung sowohl in einem kultur- als auch in einem theologieorientierten Ansatz vorkommen.

Der ganzheitlich-handlungsorientierte Ansatz ergänzt diese von Dörnemann identifizierten Ansätze; in ihm finden sich biographische, symboldidaktische und kreativ-gestalterische Elemente. Er will eine vorbehaltlose, intentionsfreie Annäherung an den Raum Kirche ermöglichen, in der die von Dörnemann erwähnte Begegnung mit dem Heiligen geschehen kann, aber nicht muss. Damit unterscheidet er sich von jenen Ansätzen, die den Kirchenraum als heiligen Ort oder kirchlichen Heimatort vordefinieren und ihn als solchen erfahrbar werden lassen wollen.

Bildungstheoretisch steht dieser Ansatz in der Tradition der ästhetischen Bildung und der für die Erwachsenenbildung entwickelten Ermöglichungsdidaktik. Ästhetische Bildung hat zum Ziel, den Menschen

zu einer kreativen, reflexiven und verantwortungsvollen Gestaltung seines Lebens und seiner Umwelt zu befähigen. Dazu nutzt der Mensch Symbole und deren Systematisierung. Die Voraussetzung, um die Symbole systematisieren zu können, ist die Fähigkeit zur sinnlichen Wahrnehmung, die mit dem griechische Begriff *aisthêtiké* = „Wissenschaft vom sinnlich Wahrnehmbaren“ (Duden 2019) beschrieben wird. Ästhetische Bildung ist also eine Befähigung, sich über die sinnliche und leibliche Wahrnehmung die Welt symbolisch zu ordnen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Den Prozess, der zur Befähigung dieser sinnlichen und leiblichen Auseinandersetzung führt, nennt Klaus Mollenhauer ein „Projekt der ästhetischen Alphabetisierung.“ (Mollenhauer 1990:485) oder „ästhetische Erfahrung“ (Mollenhauer 1996). In der 1996 erschienenen Studie „Grundfragen ästhetischer Bildung“ benennt er verschiedene Merkmale, die ästhetische Erfahrung kennzeichnen (Mollenhauer 1996:253 ff):

- Ästhetische Erfahrung ist ein tätiger und produktiver Prozess. Es geht darum, zu erfahren, wie sich der Mensch durch die tätige Auseinandersetzung mit künstlerischem Material selbst entdecken und weiterentwickeln kann.
- Ästhetische Erfahrung ist eine Differenzerfahrung zu sich selbst: Der Mensch erfährt sich in seiner leiblichen Beschaffenheit. Durch ästhetische Tätigkeit kann sich von außen betrachten und dadurch weiterentwickeln.
- Ästhetische Erfahrung ist auf Sozialität angelegt. Das handelnde Individuum erlebt sich im Verhältnis zu seiner Umwelt. Es ist sein Bestreben, dass seine ästhetischen Äußerungen auch von anderen verstanden werden.
- Ästhetische Erfahrung ist „die Erfahrung der Differenz zwischen dem Individuell-Besonderen und dem Seelisch-Allgemeinen einer Kulturlage“ (Mollenhauer 1996:257). Der Mensch ist sich seiner individuellen Empfindungen bewusst und kann diese mit individuell geprägten und zugleich allgemein verständlichen Symbolen ausdrücken.
- Ästhetische Erfahrung geschieht. Sie benötigt keine pädagogische Institution und keine professionelle pädagogische Anleitung.
- Pädagogische Bildung kann nur wirksam werden, wenn sie auf irgendwie geartete ästhetische Vorerfahrungen trifft.

Ähnlich wie Mollenhauer sagt auch Eckart Liebau, dass es bei der ästhetischen Bildung darum geht, sich mithilfe künstlerischen Handelns den Alltag und die Umwelt zu erschließen und sie bewältigen zu können (Liebau 2007). Liebau und Jörg Zirfas definieren ästhetische Bildung dementsprechend als „diejenigen Prozesse und Resultate von reflexiven und performativen Praxen [...], die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (Liebau/ Zirfas 2008:11).

Ganzheitlich-handlungsorientierte Kirchenraumpädagogik greift diese Aspekte der ästhetischen Erfahrung und der kreativ-künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Alltag und der Umwelt auf. Sie will Menschen ermöglichen, sich den Kirchenraum handelnd zu erschließen und einen Zugang zu ihm zu finden.

Die Ermöglichungsdidaktik geht davon aus, dass in einem Lehr-Lern-Prozess der Lernerfolg nicht von der Lehrperson gesteuert werden kann, sondern ausschließlich von der Deutung der*des Lernenden abhängt. Je nach Relevanz, die diese*r den zum Lernen angebotenen Inhalten für seine aktuelle persönliche Situation zuweist, und je nach Anschlussfähigkeit an vorhandenes Wissen oder vorhandene Lernstrukturen, wird

sie*er die Inhalte annehmen und in neues Wissen umwandeln oder als unwichtig ignorieren.

Die Grundlagen dieses auf das lernende Subjekt zentrierten didaktischen Ansatzes finden sich u.a. in der Systemtheorie und im Konstruktivismus (vgl. Schüßler 2015). Beide gehen davon aus, dass die Welt und das Umfeld, in der ein Mensch lebt, nicht objektivierbar sind, sondern vom jeweiligen Subjekt individuell konstruiert werden. Die Welt, die der Mensch wahrnimmt, ist das Resultat seiner subjektiven Beobachtungen und Deutungen. Aufgrund seiner Fähigkeit zu lernen, kann der Mensch diese subjektive Weltsicht verändern und erweitern. Lernen bedeutet jedoch nicht, neue Inhalte von außen vorgetragen zu bekommen und sie dann zu „wissen“. Es meint vielmehr die Fähigkeit der*des Einzelnen, die eigenen Beobachtungen reflektieren, neue Erfahrungen und Inhalte an bereits vorhandene Erkenntnisse anknüpfen und die damit verbundenen Veränderungen neu in das vorhandene System integrieren zu können. Rolf Arnold nennt dies die Fähigkeit zur „Beobachtung zweiter Ordnung“ (Arnold 2015:17). Für die pädagogische Arbeit bedeutet diese Erkenntnis, dass eine Erweiterung von Wissen und Kompetenzen ausschließlich von der Bereitschaft und der Fähigkeit des lernenden Subjekts abhängt, neue Informationen in das vorhandene System zu integrieren. Wissens- und Kompetenzerweiterung kann nicht von der Lehrperson erzeugt, sondern nur durch die Bereitstellung bestmöglicher Rahmenbedingungen, Inhalte und methodischer Hilfestellungen ermöglicht werden. Ein Paradigma der Ermöglichungsdidaktik ist darum der Wechsel vom Erzeugen zum Ermöglichen. Ein weiteres Paradigma ist der Wechsel vom Lehren zum Lernen. Dieses Paradigma greift fundamental in das Selbstverständnis von Lehrenden ein, denn im ermöglichungsdidaktischen Lernsetting steuern nicht mehr sie, sondern die Lernenden den Lernprozess. Die Lernenden entscheiden, wie sie mit dem inhaltlichen und methodischen Angebot umgehen, das ihnen zur Verfügung gestellt wird. Damit verlieren die Lehrenden ihre Machtposition, und die Lernenden werden zu wirklichen Partner*innen auf Augenhöhe aufgewertet. Das aus Schulzeiten gewohnte Abhängigkeitsmuster wird aufgebrochen, und den erwachsenen und lebenserfahrenen Lernenden wird im Lehr-Lern-Kontext die gleiche Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zugesprochen wie in anderen Alltags- und Arbeitskontexten auch.

In diesem veränderten Machtgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden findet sich schließlich das dritte Paradigma der Ermöglichungsdidaktik: der Wechsel der Position der*des Lernenden vom bespielten Objekt zum selbstbestimmten Subjekt, das seinen Lernprozess entsprechend der eigenen Deutung steuert.

Ausgehend von diesen drei Paradigmen, die das Ermöglichen des Lernens, die Bereitstellung des Lernraumes und der Lernmöglichkeit sowie das Denken vom Subjekt her in den Mittelpunkt stellen, kann die Begegnung mit dem Heiligen oder des Heimatortes, nicht mehr wie bei Rupp und Dörnemann als Ziel, sondern nur als Möglichkeit formuliert werden. Ganzheitlich-handlungsorientierte Kirchenraumpädagogik bietet vielmehr Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung durch selbstbestimmte, zweckfreie und kreative Raumaneignung an.

Didaktische Umsetzung der Kirchenraumpädagogik

Die didaktische Umsetzung der ganzheitlich-handlungsorientierten Kirchenraumpädagogik folgt dem Dreischritt Wahrnehmen, Deuten, Handeln.

- Der erste Schritt, die Wahrnehmung, thematisiert den Übergang vom alltäglichen Raum zum Kirchenraum und beinhaltet die forschende, aktive und sinnliche Erschließung. Zusammenhänge von Alltag und Kirche werden verdeutlicht und das Selbstverständliche („Die Kirche steht dort schon immer.“) dem Besonderen („Wie sieht die Kirche eigentlich genau aus?“) gegenübergestellt. In diesem Abschnitt kommen Aufgaben zur Erforschung der Kirche und Sinnesübungen zum Einsatz. Sie dienen als Brückenbauer, um Berührungspunkte abzubauen, neue, ungewohnte Zugänge zu entdecken und auszuprobieren und durch das sinnliche Erleben einen persönlichen Zugang zu dem Raum zu bekommen.
- Im zweiten Schritt, der Deutung, gestaltet sich die persönliche Beziehung zum Kirchenraum und seiner Botschaft. Dies kann durch den Austausch über das sinnliche Erleben oder die künstlerische Erschließung wie dem Zeichnen eines Raumausschnitts oder der Erstellung einer Fotoinstallation geschehen. Darüber hinaus können die Teilnehmenden einzelnen Gegenständen ihre Stimme leihen. Indem sie die Gegenstände von deren Erlebnissen und Erfahrungen als Teil des Raumes erzählen lassen, kommen die Teilnehmenden zu einer individuellen und persönlichen Deutung des Raumes. Zudem werden die kirchlichen Gegenstände und mit ihnen verbundene Rituale lebendig und bekommen einen Lebens- und persönlichen Bezug. Der dritte Schritt, das Handeln, stellt die religiöse Bedeutung des Raumes in den Mittelpunkt, indem die Entdeckungen und Erfahrungen aus den ersten beiden Schritten in die Gestaltung eines Gottesdienstes, eines Gebets oder eines anderen Rituals einfließen. Auf diese Weise wird die Bedeutung des Raumes als Ort des Glaubens deutlich und die je individuelle Erfahrung von Spiritualität und Glaube bekommt einen adäquaten Ort.

Ganzheitlich-handlungsorientierte Kirchenraumpädagogik kann mit Zielgruppen jeden Alters angewandt werden. Im Kontext der Erwachsenenbildung kommt ihr eine besondere Bedeutung zu, weil sich bei Erwachsenen, im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen, aufgrund ihrer Lebenserfahrung Meinungen und Haltungen gegenüber Religion und Kirche etabliert und verfestigt haben. Diese können durch die aktive Auseinandersetzung mit dem Kirchenraum aufgebrochen und auf diese Weise neue Zugänge zu den Themen Kirche, Glaube und Religion erschlossen werden. Der ergänzte didaktische Dreischritt wäre in diesem Fall:

- Wahrnehmung bzw. Irritation durch einen ungewohnten Umgang mit dem Kirchenraum,
- Deutung bzw. Reflexion eines vermeintlich festgelegten Kirchen- und Glaubensverständnisses und
- Handlung bzw. Entwicklung neuer Deutungsmuster und persönlicher Haltungen.

Kirchenraumpädagogik als Konzept für baukulturelle Bildungsarbeit

Kulturelle Bildung hat zum Ziel, Menschen zur Selbst- und Weltgestaltung zu befähigen und ihnen eine kulturelle, gesellschaftliche und politische Teilhabe zu ermöglichen. Die bildungstheoretische Debatte um die Architektur in der Erwachsenenbildung macht deutlich, welche Veränderungen und Strategien notwendig sind, um dieses Ziel im Kontext einer baukulturellen, in diesem Fall raumbezogenen Bildungsarbeit zu erreichen. Er spricht sich für ein Konzept der Mitbestimmung und Mitgestaltung aus, das die Lernenden als Subjekte und Akteure betrachtet. Damit schließt er sowohl an die Handlungsprinzipien der Kulturellen Bildung wie Handlungsorientierung, Lebensweltorientierung und Erfahrung von Selbstwirksamkeit (siehe: Tom Braun/ Brigitte Schorn „[Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis](#)“) als auch die Grundsätze einer ermöglichungsdidaktischen Erwachsenenbildung (Arnold 2015) an. Das Konzept der ganzheitlich-handlungsorientierten

Kirchenraumpädagogik zeigt beispielhaft, wie die von Nugel formulierten Strategien didaktisch umgesetzt werden können. Die Akteure treten dabei in einen aktiven Dialog mit dem Raum, setzen sich mit ihm auseinander und eignen ihn sich trotz baulicher und architektonischer Grenzen, die sich nicht verschieben lassen, individuell und unabhängig von vorgegebenen Deutungen an. Der Weg dorthin führt über die kulturpädagogisch-künstlerische Arbeit mit Elementen aus der Bildenden Kunst, der Literatur, der Musik und dem Spiel. Der Raum bleibt äußerlich zunächst unverändert, im Erleben, Verstehen und Handeln der Akteure jedoch vollziehen sich Veränderung, Entwicklung und Teilhabe: In dieser Form ereignet sich Kultureller Bildung.

Verwendete Literatur

- Arnold, Rolf (2015):** Systemische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 2. Aufl. Hohengehren: Schneider.
- Biendarra, Ilona (Hrsg.) (2010):** Anders-Orte: Suche und Sehnsucht nach dem (Ganz-)Anderen. St. Ottilien: EOS.
- Braun, Tom/ Schorn, Brigitte (2013/2012):** Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-kulturelles-lernen-kulturpaedagogische-bildungspraxis> (letzter Zugriff am 23.1.2020).
- Bundesverband Kirchenpädagogik:** Kirchenpädagogik. Online verfügbar über: www.bvkirchenpaedagogik.de (letzter Zugriff am 23.1.2020).
- Dörnemann, Holger (2011):** Kirchenpädagogik: Ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen - Methoden - Zielsetzungen. Berlin: EB-Verl.
- Duden (2019):** Aesthetik. Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. Online abrufbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aesthetik>. (letzter Aufruf am 27.11.2019).
- Gerdiken, Ulrike (2018):** Kirchenräume (neu) entdecken: Eine Arbeitshilfe zur Kirchenraumpädagogik. überarbeitete Neuauflage 2018. München: Deutscher Katecheten-Verein.
- Josuttis, Manfred (1996):** Die Einführung in das Leben: Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus.
- Liebau, Eckart (2007):** Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten. Perspektiven ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckart/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Schönheit. Traum-Kunst-Bildung. Bielefeld: transcript.
- Liebau, Eckart/ Zirfas, Jörg (2008):** Die Sinne, die Künste und die Bildung. Ein Vorwort. In: Liebau, Eckart/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.
- Meyer-Blanck, Michael (2003):** Vom Symbol zum Zeichen: Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik. In: Dressler, Bernhard/ Meyer-Blanck, Michael (Hrsg.) Religion zeigen: Religionspädagogik und Semiotik. 2. korrigierte Auflage. Münster: Lit.
- Mollenhauer, Klaus (1990):** Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36, S. 481-494.
- Mollenhauer, Klaus (1996):** Grundfragen ästhetischer Bildung theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa-Verl.
- Nugel, Martin (2014):** Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Nugel, Martin (2015):** Sich entwerfen in, mit und durch den Raum. Bildungstheoretische Überlegungen zur Architektur der Erwachsenenbildung. In: Bernhard, Christian/ Kraus, Katrin/ Schreiber-Barsch, Silke (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum: theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 55-66.
- Rupp, Hartmut/ Evers, Daniela (Hrsg.) (2006):** Handbuch der Kirchenpädagogik: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen. Stuttgart: Calwer.
- Schüßler, Ingeborg (2015):** Ermöglichungsdidaktik - eine didaktische Theorie?. In: Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. 2. Aufl. Hohengehren: Schneider.

Anmerkungen

Von Ulrike Gerdiken erschien 2018 zum Thema Kirchenraumpädagogik die Publikation [Kirchenräume \(neu\) entdecken: Eine Arbeitshilfe zur Kirchenraumpädagogik](#) beim Deutschen Katecheten-Verein München.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Ulrike Gerdiken (2020): Räume als handelnde Orte: Kulturpädagogische Aneignung von (Kirchen-)Räumen . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/raeume-handelnde-orte-kulturpaedagogische-aneignung-kirchen-raeumen>

(letzter Zugriff am 30.05.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>