

Den Räumen Raum geben

1 Raum – was ist das?

Bisher haben Theologie und Religionspädagogik das Thema »Raum« weitgehend kaum beachtet. Zur Einstimmung in dieses vieldimensionale Themenfeld *drei Situationen*:

- Als in einem Konsistorium über den Umbau eines evangelischen Gemeindezentrums diskutiert wurde und einige Theologen die vorgelegten Entwürfe für aufwendig und wenig funktional hielten, mischte sich der Baudezernent in die Debatte: »Ihr Theologen traut den Räumen nichts zu. Ihr seht in ihnen nur Gehäuse für Gottesdienste und ähnliches. Aber Räume können mehr. Sie bringen Neues zustande. Man muss sie nur machen lassen.«
- In den lichten Korridoren des in den neunziger Jahren vom Stararchitekten Günter Behnisch erbauten Dresdner St. Benno-Gymnasiums fragte ich eine dort seit kurzem tätige Lehrerin, wie sie mit der ihr bisher fremden pädagogischen Situation klar käme. Ihre Antwort: »Mir geht es hier recht gut. Auch deshalb, weil mir die Architektur dieses Hauses die Hälfte meiner Arbeit abnimmt.«
- Im weiten Raum des frühgotischen Lübecker Doms versammelten sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Tagung zum Gottesdienst. Als nach Predigt und Choralgesang der Pfarrer zum Gebet einlud, meinte er: »Wir haben inzwischen vermutlich bemerkt, wie der Raum dabei ist bei dem, was wir hier tun. Das Beten wird uns gelingen, denn diese Kirche hilft uns und betet mit.«

Drei Zitate aus unterschiedlichen Zusammenhängen, die darin übereinstimmen, dass Räume auf ihre Weise Leistungen erbringen, Inhalten Raum geben und spezifische Kommunikationen entstehen lassen. Raumformen formen.

»Zum Leben gehören Lebensräume. Zur Freiheit gehören Freiräume. Zur Bewegung gehören Bewegungsräume ... usw. Diese Räume sind etwas anderes als Container, die leer oder voll sind, in jedem Falle aber gleichgültig gegenüber sog. Inhalten. Menschen erfahren ihren Raum als beides: Weite und Grenze.«¹ Im Unterschied zur Flüchtigkeit der Zeit, an die Wort und Ton gebunden sind, besitzt der Raum Dauer. Dieser kommt durch Begrenzung unterschiedlicher Art zu Stande: Gebirge oder Horizont schaffen Landschaftsräume, Mauern oder Wände bilden Stadt- oder Innenräume. Anders als das zweidimensionale Bild, vor dem wir stehen, sind Räume dreidimensional. Wir sind in ihnen. Sie umfassen uns mit dem, was in ihnen zur Form gefunden hat, indem wir in sie eindringen

1 Jürgen Moltmann, Gott und Raum, in: ders. / Carmen Rivuzumwami (Hg.), Wo ist Gott? Gottesräume – Lebensräume, Neukirchen-Vluyn 2002, 29–41 (Zit. 31).

und uns in ihnen bewegen. Jeder Schritt bietet uns eine veränderte Sicht und lässt dasselbe anders erscheinen. Was Raum jeweils ist, hängt – anders als beim Bild – im wahrsten Sinne von unserm Stand-Punkt ab. Wir nehmen Raum wahr als Spannung, die sich zwischen uns und den Dingen ergibt. So *ist* Raum nicht, sondern *entsteht* faktisch jeweils neu. »Ich kann nie ein Ding unabhängig von einem speziellen Blickpunkt, nie, wie es »an sich« ist, sehen.«²

Die Grundkategorien von Zeit und Raum vereinigen sich dort, wo wir Räume begehen. So braucht Raum unsere Zeit. Wir sind gleichsam seine Co-Autoren, weil er davon abhängig ist, in welcher Form, Schritt- und Zeitfolge wir ihn uns erschließen und ihn dabei für uns definieren. Räume unterschiedlicher Art sind *strukturierte Vorgaben* und Angebote. Zu fragen ist in der Praxis, was sie konkret bewirken, ermöglichen oder verhindern und welches Programm und Menschenbild sie möglicherweise repräsentieren.³

Doch Räume sind nicht nur vorstrukturierte Bereitschaften, die darauf warten, dass wir sie füllen und als Freiraum in Gebrauch nehmen. Raum als heimatlicher Landschafts- und Lebensraum ist zugleich *Erinnerungs-ort*, der Vergangenes sinnlich vergegenwärtigt. Die umfassende Sinneswahrnehmung von Räumen, die mit Gerüchen und Visuellem, mit Kommunikation und Geräuschen verbunden ist und Räume auratisch macht – es gibt keine eigenschaftslosen Räume – erinnert und bietet dem Individuum Halt. Erinnerungsraum erweist sich so als widerständig im Zeitalter des Flüchtigen und Enträumlichten von Intercity, Internet und wurzelgrundgefährdenden Mobilitätsforderungen der Gesellschaft an den »flexiblen Mensch« (*Richard Sennett*). Es zeigt sich: »Die (mit Füßen, Händen, Mund, mit dem ganzen Körper) ertastete Welt setzt einen Halt und gibt einen Halt, und nicht nur für das Denken. Man will den Boden unter den Füßen nicht verlieren.«⁴

Raum als geformte Vorgabe, die auf unsere »Landnahme« wartet, und Raum als erinnernde Sinneswahrnehmung und Haftanker für biografischen Wurzelgrund! Doch Raum darf nicht lediglich als individuell-lebensgeschichtliche Erinnerung verstanden werden. Vielmehr: »Der geordnete Raum als ein Geflecht angebbarer räumlicher Bezüge ist für die Stabilität sozialer Gruppen unabdingbar. ... In ihrer Komplexität sind sie (symbolische Ordnungen, R.D.) Ausdruck und Bezugspunkt kultureller Identität und geben somit wesentlichen Aufschluß über die Traditionen,

2 Otto Friedrich Bollnow, *Mensch und Raum*, Stuttgart u.a. 1994, 78.

3 Vgl. Kornelia Schneider, *Raum für Kinder – Räume für Kinder*. Zur Wechselwirkung von Baukonzeption und pädagogischer Konzeption, in: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), *Orte für Kinder*. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung, München (DJI) 1994, 77–104.

4 Michael Hauskeller, *Atmosphären erleben*. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung, Berlin 1995, 158; vgl. auch Peter Biehl, *Heimat in theologischer und religionspädagogischer Perspektive*, in: JRP 14 (1997), *Heimat – Fremde*, 1998, 29–64.

Werte und Verbindlichkeiten einer Kultur.«⁵ Raum ist in diesem Sinne – und für Dorf- und Stadtraum, öffentliche Gebäude wie Schulen, Kirchen, Museen gilt dies in besonderer Weise – »kollektives Gedächtnis«⁶. Dieses hält Inhalte und deren Kommunikation dauerhaft fest. »Seit der antiken Mnemotechnik ... besteht eine unverbrüchliche Verbindung zwischen Gedächtnis und Raum.«⁷ Überlieferter gebauter Raum ist – sofern er wahrgenommen wird – sperriges Bollwerk gegen Vergessen und Verundeutlichung, gegen rasche Vernutzung von Bild und Wort im flimmernden Medienkonsum der Wegwerfgesellschaft.

Über Jahrhunderte gewachsene Dörfer und Städte sind räumlich-sinnlich erfahrbare Identitätssymbole des Gemeinwesens und dessen Form gewordenes Langzeitgedächtnis. Nicht nur Kirchen, Schulen, Rathäuser und Burgen, auch Banken, Bahnhöfe, Industrie- und Verwaltungsbauten zeigen, wofür und wogegen das Gemeinwesen einsteht, welche Inhalte und Werte es geformt haben, was ihm in den Spannungen wechselnder Zeiten jeweils wichtig war und welcher Sinn aus dem allen spricht. Derartige kann über alle Epochen-Brüche entdeckt, erkundet und kritisch erschlossen werden.

Raumerschließung äußert sich zunächst als Wahrnehmungskunst. Besonders Kirchenräume erweisen sich hierbei als geronnene Deutung von Leben und Zeit unter Gott und erinnern so Spezifisches. Kirchenbau zeigt, was Kirche in je neuer Zeitkonkretion jeweils ausmacht. Mit der Wahrnehmung von Form und Raum lässt sich dieses lernen, zugleich Religion neu in Gebrauch nehmen und Spiritualität gestalten.⁸ Unabhängig davon erwies sich Kirchenbau-Überlieferung ausstrahlungsfähig in Form von Kuppeln und Festsälen, mit denen man besonders im 19. Jahrhundert Schul-, Museums- und Theaterarchitektur versah, die aus dem »Kult-Ur-Ort« Kirche auratische Kulturorte machte und dabei das Numinosum von Religion in Räume anderer Art zu übertragen versuchte. Zusammenhänge, die in der Zweckbau-Architektur der Moderne kaum mehr erkennbar sind und auf ein anderes Verständnis von Bildung und Kultur verweisen, jedoch in der Architektur der Postmoderne durch Form-Zitate gelegentlich erinnert werden.

5 Artikel »Raum« (Rolf Gehlen), in: Herbert Cancik u.a., Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. IV, Stuttgart u.a. 1998, 375–398 (Zit. 386 f).

6 Vgl. Maurice Halbwachs, Das kollektive Gedächtnis (La Mémoire collective), Frankfurt a.M. 1985.

7 Aleida Assmann, Zur Metaphorik der Erinnerung, in: Dies./Dietrich Harth (Hg.), Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung, Frankfurt a.M. 1991, 13–35 (Zit. 14).

8 Vgl. Fulbert Steffensky, Vorräume. Zugänge zu spirituellen Erfahrungen, in: Anna-Katharina Szagun (Hg.), Erfahrungsräume. Theol. Beiträge zur spirituellen Erneuerung (Rostocker Theol. Studien 3) Münster 1999, 19–30.

2 Raum und Bildung

Es fällt auf, dass Theologie und Religionspädagogik weitgehend von einem lediglich funktionalen Verständnis der Raumthematik ausgehen.

Christliche Gemeinden verstehen ihre Gebäude oftmals als – zweifellos zu pflegende – bloße Gehäuse für Verkündigung, (Kirchen-) Musik und vorgegebene Liturgie. Kirchenraum-Verwaltung erfolgt häufig unter museal-denkmalspflegerischen Voraussetzungen, die lediglich bei konkreten Nutzungsinteressen durchbrochen werden. Die auf »Wort Gottes« und Hermeneutik als Sprachgeschehen konzentrierte inhaltliche Kommunikation brachte es mit sich, dass entsprechende Wort-Verkündigung »ortlos über den realen Vollzügen schwebte«⁹. Obwohl sich die Christentums-geschichte als umfassende Gestaltungsgeschichte und darin als eminent formenproduktiv erwies, blieb eine Hermeneutik davon geprägter Formen, Feiern und Räume weitgehend unterentwickelt. Der Raum »ist kein prominentes Thema der Praktischen Theologie.«¹⁰ Vermutet der Protestant in katholischen Gottesdienst-Intentionen ein umfassenderes Verständnis, so stößt er hierbei auf unerwartete »ökumenische Gemeinschaft«: »Die liturgische Feier wird beschrieben, ohne daß der Raum in den Blick kommt.«¹¹ Bestätigen auch hier Ausnahmen die Regel?

Untersucht man die Raumthematik als Bildungsthema in schulischen Zusammenhängen, so fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler in Situationen unmittelbarer Betroffenheit spirituelle Raum-Nischen suchen, wie etwa nach dem Anschlag islamistischer Attentäter in den USA am 11. Sept. 2001 oder dem brutalen Erfurter Schulmord im April 2002. Raum als Thema ist jedoch in der Literatur auch zu schulischer Kunstpädagogik und Heimatkunde erstaunlich defizitär. Die Kunstpädagogik thematisiert ausführlich bildnerische Techniken, reflektiert das Sehen und zahlreiche kunstbezogene Erschließungsverfahren, bezieht gegen traditionelle Orientierung an Kunst-Hochkultur modernen Mediengebrauch ein und macht Alltagsästhetik zum Thema, bietet aber zum Raumthema oft nur bau- und stilkundliche Informationen.¹² Raumerfahrung als Auseinandersetzung und Erschließung durch Begehung ist hier vermutlich auch deshalb kein Thema, weil im Kurzzeit-Hackwerk schulischer Verächterung und nüchterner Klassenzimmer-Funktionalität die »sinnliche Verödung der Lernkultur« in dieser Hinsicht nur schwer zu überwinden

9 Michael Meyer-Blanck, Die Predigt in Raum und Ritual, in: Prakt. Theol. 34/1999, H. 3, 164.

10 Christian Grethlein, Kirchenpädagogik im Blickfeld Praktischer Theologie, in: Thomas Klie (Hg.), Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 17–33 (Zit. 17). Neuere Entwicklungen in der Praktischen Theologie relativieren freilich obige generelle Aussage.

11 Klemens Richter, Der liturgische Raum prägt den Glauben, in: Anselm Bilgri / Bernhard Kirchgessner (Hg.), Liturgia semper reformanda (FS Karl Schlemmer), Freiburg u.a. 1997, 239.

12 Ausnahmen besonders in älterer Literatur, z.B. Karl Klöckner, Werken und plastisches Gestalten, Berlin 1957, bes. 136 ff (»Der Raum«).

ist¹³ – sofern nicht Lernprojekte »außer Haus« oder spezifische Schulkultur-Vorhaben dies ermöglichen.

Dabei zeigen Verben deutscher Sprache bereits, dass zentrale Wortbildungen für Lernen und Bildung aus taktiler Kommunikation und Raum-Wahrnehmung entstanden sind, was vielfach kaum bewusst ist und nicht als sprachgeschichtlicher Zufall angesehen werden kann: Eine Sache erfassen, von einem Inhalt ergriffen oder berührt sein; Begriffe wachsen aus (Be-) Greifen; selbst Verstehen erinnert an Stehen, Auseinandersetzung an Setzen, Lebenslauf an Laufen, Erfahrung an erkunden, des Fahren und Bildung zunächst an Bild und gestaltendes Bilden mit den Händen. Wir nähern uns einem Thema, und selbst für Mündigkeit benutzen wir räumliche Prozessbegriffe wie aus dem Hause gehen oder ins Leben treten usw. Die Sprache erinnert so an die Leiblichkeit des Denkens und räumliche Grunderfahrungen, aus denen sich Verstehen und inhaltliche Aneignungen herleiten. Pädagogisch folgt daraus, gegen alle »Domestizierung« und rasche »Zubereitung« (Horst Rumpf) von Inhalten zu bloßen Unterrichtsstoffen der Sprachlogik zu folgen und Bildung als raum-sinnliche Kulturarbeit zu verstehen. Einer lediglich emotionsbestimmten, unkritischen Erlebnisorientierung, die an reflektierender Aufarbeitung, Deutung und Integration des Erfahrenen in bisherige Lernbiografie uninteressiert bleibt, ist hier keineswegs das Wort zu reden. Wohl aber einer Wahrnehmungssensibilität, welche die raumzentrierte Sinnlichkeit auch in einer »Pädagogik unstetiger Vorgänge« als »Erweckung«¹⁴ und Entdeckung folgenreich aufzugreifen vermag.

3 Raum und Lebensgeschichte

Entwicklungspsychologisch kann das Heranwachsen des Kleinkindes als zunehmende Aktivität des Raum-Ergreifens und -Begreifens beschrieben werden. Laufenlernen – und damit Inbesitznahme von Raum – und aufrechter Gang sind konstitutiv für menschliche Entwicklung.¹⁵ Später bauen sich Kinder eigene Räume und entwickeln eine Topografie von Lieblings- und Abenteuerplätzen auf Bäumen und Böden, in Schneeburgen und Kuschecken – sofern die »Unwirtlichkeit unserer Städte« (Alexander Mitscherlich) und die zunehmende Raumverschlingung durch Verkehr und Bebauung derartige Aneignungen (noch) zulassen. Die neuere Kindheitsforschung hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder räumliche Umwelt nicht mehr als überschaubaren Gesamttraum in Form konzentrischer Kreise erschließen können, sondern weitgehend – durch die modernen Mobilitätswänge und Parzellierungen ihres Le-

13 Vgl. Horst Rumpf, Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über Schule, München 1981; ders., Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim 1987; ders., Schule als Kunst-Raum, in: JRP 13 (1996), Kunst und Religion, 1997, 129–143.

14 Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart u.a. 1959, 18 u. 42 ff.

15 Vgl. Anton A. Bucher, Wie eignen sich Kinder und Jugendliche räumliche Umwelt an?, in: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen, 43/2000, H. 3, 145–154.

bensalltags veranlasst – »verinseln«¹⁶. Ihre Lebenswelt zerfällt in unverbundene Einzelsegmente. Kindheit wird zur (mütterlichen) Transportierkindheit. Derart zerstückelter Raum hat zerstückelte Zeit zur Folge. Kinder sind daher früh an Fahrzeuge und Uhren gebunden und – als Kehrseite mangelnden Freiraums – »verhäuslichen« in oft passiv-rezeptivem Medienkonsum. Obwohl derartige Tendenzen besonders in Städten unverkennbar sind, erweisen sich solche Entwicklungen jedoch als stark milieuabhängig. Aus »Verinselung« eine generelle Verarmungs-Hypothese ableiten zu wollen, scheint zu undifferenziert, zumal sich in den Parzellierungstrends von Raum und Zeit immer wieder kindliche Gegenwehr als Eroberung von Orten und Räumen zeigt – wenn auch unter erschwerten Bedingungen.

Unmittelbare religionspädagogische Bedeutung für Schule und Gemeinde besitzt eine Befragung von über 1300 Schulkindern durch *Anton A. Bucher* zur Frage »Wo sich Kinder besonders glücklich fühlen?«: »Ergebnis: Die Glücksrelevanz von Orten wie Natur, Fußballplatz, Spielplatz, Reithof etc. steigt in dem Maße, je häufiger sich Kinder dort aufhalten und aktiv sind.«¹⁷ Wenn auch die Übertragbarkeit dieses im Raum Salzburg gewonnenen Ergebnisses in andere gesellschaftlich-kulturelle Kontexte zu prüfen ist, scheint doch die Eindeutigkeit dieser Untersuchung darauf hinzuweisen, dass glückbesetzte Rauman eignung nur gelingt, wenn sich das Individuum oft und aktiv – also den Raum eigenständig nutzend und mitgestaltend – einbringen kann. Kinder schaffen sich aus Nichts oder vorhandenem Raum ihren Raum und halten ihn »heilig«. Liegt – so lässt sich fragen – das häufige Desinteresse an Schule oder Kirche möglicherweise auch daran, dass hier (meist) alles fertig und eingeräumt, vorgegeben und vorstrukturiert ist, eigenständige Mitgestaltungschancen gering sind und sich an normativen Vorgaben – etwa gottesdienstlicher Art – auszurichten haben, so dass das Veranstaltete zwar allenfalls absolviert, aber kaum wirklich als »mein« oder »unser« Raum angeeignet wird?

Auch in späteren Lebensjahren ist individuelles und »kollektives Gedächtnis« – auch in religiöser Hinsicht – an Räume und Orte gebunden, die durch Begehung und Nutzung Vergewisserung schaffen. Orte sind in solchen Zusammenhängen Merkmale, Symbole und Gütesiegel. Sie garantieren und sozialisieren. Orte wie Jerusalem, Rom, Assisi, Wittenberg, Jacobsweg, Taizé u.a.¹⁸ können geradezu als Erinnerungsspeicher des Christentums gelten. Kirchenräume machen diese Symbolorte mit

16 Vgl. *Hildegard Zeiher*, Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern. Einheitlichkeit oder Verinselung?, in: *U. Herlyn / L. Bertels* (Hg.), *Lebenslauf und Raumerfahrung*, Opladen 1989, 35–57; *Christa Berg*, Aufwachsen in schwieriger Zeit, in: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, 128–154.

17 *Bucher* 149; vgl. *ders.*, Auf dem Spielplatz, im Kinderzimmer oder vor dem Computer. In welchen Räumen Kinder Glück erleben, in: *Christlich-pädagogische Blätter* 112 (1999), 66–70.

18 Vgl. Artikel »Lernort Kirchentag« (*Günter Ruddat*) / »Lernort Taizé« (*Stefan Gottmann*), in: *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), *LexRP*, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1227–1235.

ihren Inhalten überall »realpräsent« und für alle zugänglich. Solange religiös-kulturräumliche Verwurzelung gegeben ist, »kann man es sich leisten, sie für etwas Selbstverständliches zu halten. Doch wenn sie verloren geht, so beginnt die Suche.«¹⁹ Erklären sich damit zumindest partiell der Massentourismus unserer Zivilisation und die Fernweh-Reisen meist junger Menschen in extreme Landschaften und die religiöse Aura besonders des asiatischen Raums?

4 (Kirchen-)Raum – Erschließungsansätze

Solange Raum als Landschaft, Kindheitserinnerung, als Ort spezifischer Geschichte oder symbolischer Raum des Religiösen alltagskulturell gebraucht und mehrheitlich genutzt wird, bedarf es kaum besonderer Bemühung, ihn zu erschließen. Verstehen und Vertrautheit wachsen hier aus Benutzung unmittelbar. Besonders religiöse Symbole und Kirchenräume jedoch sind inzwischen weithin zu unverständlichen Relikten einer museal gewordenen Vergangenheit geworden – keineswegs nur im Osten Deutschlands – und pädagogisch reflektierte Verfahren zur inhaltlichen Erkundung gebauter Formen dringlich.²⁰ Dass sich besonders seit den siebziger Jahren rasch eine Museumspädagogik²¹ profilieren konnte und gegenwärtig u.a. Waldpädagogik²² entsteht, zeigt, dass sich Kulturbruch und Schwinden alltagskulturell gelebter Überlieferungen, die sich mit Räumen verbinden, inzwischen nicht nur auf Inhalte christlichen Glaubens beziehen.

Um religionspädagogisch wesentliche Begegnungen mit den sowohl formal wie inhaltlich meist fremden Räumen der Kirchenbaugeschichte herbeizuführen, eignen sich Verfahren, die bewusst zur Mitarbeit der Jugendlichen einladen und deren Vorstellungen von Leben und Welt, Gott und (Nicht-)Glaube zur Voraussetzung haben. »Fruchtbare Momente« beim gemeinsamen Erschließen sind hierbei Erkundungsintentionen, Such- und Entdeckungsimpulse wie: Was erzählt der Bau außen

19 Peter Bucke, Geschichte als soziales Gedächtnis, in: Assmann/Harth (Hg.) 289–304 (Zit. 297).

20 Vgl. Roland Degen, Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit, in: JRP 13 (1996), Kunst und Religion, 1997, 145–161; ders. / Inge Hansen (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster 1998; Thomas Klie (Hg.) 1998; Margarethe Luise Goecke-Seischab / Jörg Ohlemacher, Kirchen erkunden, Kirchen erschließen, Lahr/Kevelaer 1998; Christiane-B. Julius u.a., Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, RPI-Loccum 1999; Artikel »Lernort Kirchenraum« (Roland Degen), in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.), LexRP, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1224–1227.

21 Vgl. Klaus Weschenfelder / Wolfgang Zacharias, Handbuch der Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1992 (3. Aufl.).

22 Vgl. Joseph Cornell, Mit Freude die Natur erleben. Naturerlebnisspiele für alle, (deutsch) Mülheim/Ruhr 1991.

und innen über Hoffnung, Leben und Tod? Welche Zeiterfahrungen verbergen sich hinter unterschiedlichen Stilen? Welches Bild von Gemeinde und Gesellschaft lässt der Raum erkennen? Welche möglicherweise indirekte Kritik kommt in den Veränderungen, entdeckbaren Baubrüchen usw. zum Ausdruck?²³ Zu welcher Form von Feier, Andacht und Fest animiert der Raum (Was kann man in ihm machen? Was schließt er aus)? Welche Rätsel gibt er auf, und welches ist seine »Lokalsee«?

Hierbei können – je nach Gruppe – durchaus unterschiedliche Intentionen verfolgt werden; *zum Beispiel*: Wie kann (durch Bild- und Urkundenmaterial, durch Erzählung und Phantasie-Zeitreise) die Entstehung, der einstige Bauplatz von Dom oder Dorfkirche lebendig werden? Wie lebten die Bauleute, Mönche und Bewohner damals? Wovon wurde ihr Leben bestimmt? Welche Funktion im örtlichen Gemeinwesen erfüllte der Bau etwa in Kriegs- und Bedrohungszeiten (Türme, Wehrkirche, Flucht- und Asylort)? Wo weisen Ausstattungsstücke auf politische Verstrickungen und Feindbilder (Antijudaismus u.a.) der Kirche in unterschiedlichen Zeiten hin? Was sagt der Innen- und Außenraum zu Macht (Wappen), Frieden und Gerechtigkeit? Wo nimmt der Bau durch Bilder oder Texte zu Glaube oder Bekenntnis Stellung – und welche Folgen könnte das für uns haben? Wo möchten wir dem Bau oder seinen Details widersprechen (und warum)? Regt der Raum nicht nur zur Erkundung von Überlieferung (»Architekturexegese«) und Auseinandersetzung damit an, sondern ermöglicht er Neues, gibt er Anstöße auch für gruppengemäße Spiritualität und »Liturgien des Lebens«? Lässt der Bau Kirche lernen – und in welcher Hinsicht? Zeigen sich für Jugendliche Chancen, sich – zumindest auf Zeit – in das gebaute »Gedächtnis der Christenheit« einzutragen« und so die Tradition fortzuschreiben? Welche Fragen ergeben sich, wenn wir den Bau mit Nachbarkirchen, anderen Gottesdienststätten wie Synagogen, Moscheen u. a. vergleichen? ...

Wichtiger als erfahrungsferne Erklärungen und stilkundliche Informationen sind hierbei Erfahrungsaustausch und – durch »den Stachel des Fremden« (*Bernhard Waldenfels*) hervorgerufen – Äußerungen über unsere Lebensvorstellungen, Gefährdungen und Götter(bilder). Die Sprache derartiger Räume ist weitgehend nicht unsere Sprache. Sie kann jedoch dazu beitragen, Worte und Formen zu finden, die wir schließlich als die uns gemäße Sprache entdecken – als Orientierungshilfe für persönlich zu verantwortende Gegenwart und Zukunft. – Kirchenräume sind heute weithin optische Unterbrechungen inmitten Verkehr, Geschäft und Politik; auch kann ihre Andersartigkeit sie zu Gegenräumen machen. Kirche und christliche Religionspädagogik dürften unserer Zeit gerade diese kritisch-unterbrechende – und darin letztlich auch für die Gesellschaft produktive – Befremdlichkeit schulden.

Vermutlich kann der Kontrast großer und weiträumiger Kirchen in der Enge alter (und moderner) Städte auch auf jenen Gott verweisen, der in der Enge unseres Denkens und der Begrenztheit unseres Lebens »unsere Füße auf weiten Raum« (Ps 31,9) stellt. Nicht gegen eine Pädagogik des

23 Vgl. Roland Degen, Amen contra Nema. Zur kritischen Dimension einer Pädagogik des Kirchenraums, in: Hartmut Rupp u.a. (Hg.), *Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus* (FS Eckhart Marggraf), Stuttgart 2002, 227–239.

Kirchenraums, wohl aber sie entgrenzend und sie in umfassende Bezüge christlichen Glaubens stellend, kann derartige Erschließung von Räumen auf jene Erfahrungen mit Gott aufmerksam machen, welche die alttestamentliche Gemeinde dieses Gottes als »erlösen« beschreibt – und dafür ein Verb benutzt, das wörtlich bedeutet: »Raum geben« (jasa)²⁴.

24 Vgl. Moltmann, 31.