

## ERFAHRUNGSRÄUME BILDEN

### Auf dem Weg zu einer Topologie religiöser Bildung

„Auf meinem Foto sieht man, wie ich an einem Fluss sitze und fasziniert den Wellen zuschauen. [...] Ich erinnere mich gern an diesen Ort.“  
„Auf meinem Bild sieht man mich in der Schule. Ich ging immer gerne hin. [...]“ „Ich bin in einem Gottesdienst in den USA, ein Gospelchor singt. Obwohl der Kirchenraum nicht schön ist, wird darin voller Freude gebetet und gefeiert.“

So äußerten sich Teilnehmende zu Beginn einer Veranstaltung innerhalb einer professionellen Simulation zum Thema: *Räume in denen ich mich wohlfühlte*.<sup>1</sup> Die Äußerungen können Sie durch diesen Beitrag begleiten, wobei Hintergründe und Abläufe des Bildungsprozess, dem diese entstammen – als Ankerbeispiel – entwickelt werden (vgl. der jeweilige Kasten). Zudem lösen diese Äußerungen Fragen aus: Zeigen sie subjektiv wahrgenommene, gelebte Raumerfahrung? Sind diese ins Wort gebrachten Erfahrungen für religiöse Bildung relevant? Ist eine Reflexion über eigene Raumerfahrungen selbst eine Erfahrung der Bildung im und von Raum? Und: Welche Bedeutungen hat Raum für religiöse Bildung, sowie für die Religionspädagogik?

Zuerst schreite ich das Thema Raum in der Religionspädagogik ab (Abschnitt 1.). Sodann führe ich in den *spatial turn*, die Verräumlichung religiöser Bildung ein (Abschnitt 2.), erläutere, was ich unter Erfahrung und Erfahrungsräume verstehe (Abschnitt 3.), bevor ich mit Simulation das Dargestellte konkretisiere (Abschnitt 4.), um abschließend grundlegende Perspektiven für eine Topologie religiöser Bildung aufzuzeigen (Abschnitt 5.).

#### 1. Raum in religionspädagogischer Reflexion

Im Unterschied zu vielen theologischen Disziplinen wurden in der Religionspädagogik bzw. -didaktik konkrete Räume und der Raum als Kategorie nur in Einzelfällen und nicht als kontinuierliche Reflexionsdimen-

sion thematisiert, obwohl Räume und Orte immer wieder zur Sprache gebracht wurden.<sup>2</sup>

(1) *Lernorte* sind heute eine zentrale Reflexionskategorie der Religionspädagogik. Darunter zählen z.B. Familie, Kindergarten bzw. Kindertagesstätte, Schule (z.B. Schulpastoral) bzw. schulischer Religionsunterricht, kirchliche Gemeinde (= Lernen im Raum der Kirche), kirchliche Erwachsenenbildungsstätte (z.B. Akademien, Bildungshäuser und Kreisbildungswerke) sowie Medien und Öffentlichkeit. Kommunikationstheoretisch begründet sind Lernorte „kulturell geformte und sozial abgestützte, voneinander abgrenzbare und tatsächlich in der alltäglichen Praxis kommunikativ unterschiedene Orte, in denen Menschen in kognitiver, affektiver, psychomotorischer und pragmatischer Hinsicht lernen bzw. lehren können. Pädagogisch sind Lernorte durch jeweils spezifische Kommunikationsformen und – darin eingeschlossen – Interventionsmöglichkeiten bestimmt, die nicht zuletzt mit den konkreten Orten zusammenhängen. In ihnen vollzieht sich Lernen – wie stets – in prozessualer Wechselwirkung mit den beteiligten Subjekten“.<sup>3</sup> In einer Verhältnisbestimmung zu Begriffen wie ‚Institution‘ oder ‚Sozialform‘, werden Räume v.a. als Lebens- und Sozialräume thematisiert, wobei deren „räumlich-ästhetische Beschaffenheit und Qualität gerade nicht angesprochen wird“<sup>4</sup>. Äußere, physisch gegebene und sinnhaft wahrnehmbare Gegebenheiten mit implizit vorhandenen Impulsen für religiöses Lernen thematisieren dagegen oft Untersuchungen zu besonderen Orten, wie z.B. Bibelgärten<sup>5</sup>, kirchliche Museen<sup>6</sup>, Naturräume (Flüsse, Meer, Berge)<sup>7</sup> usw.

(2) Die *Architektur* von Räumen kann Religion Raum verschaffen (z.B. Kirchengebäude) und religiöse Bildung fördern oder behindern (vgl. z.B. Raum der Stille, Fachraum, Lernwerkstatt Religion). Das trifft auch auf Farbgebung, Akustik, Belüftung, Sitzordnung, Raumgestaltung, mediale Ausstattung usw. zu. Selten werden bisher in der Religionspädagogik damit verbundene „räumlich-geografisch-physische, sozial-kommunikativ-anthropologische und performative, durch pädagogisches Handeln steuerbare Momente“<sup>8</sup> reflektiert. Hierzu müssten Erkenntnisse der Raumpsychologie, -philosophie, -soziologie, -ökonomie und des Baurechts auf bildungsrelevante, religionspädagogische Aspekte bezogen werden. Religionspädagogisch ginge es dabei vorrangig um Folgendes: Wie sollen „Räume aussehen [...], in denen Bildungsprozesse stattfinden“<sup>9</sup>? Welche Wirkungen entfalten (religiöse) Räume auf diejenigen, die sich darin befinden? Inwiefern beeinflussen Räume religiöse „(Selbst-)Bildung von Menschen“? Welche Raumaspekte öffnen oder verschließen religiöse Bildungsprozesse?

(3) In der *Kirchenraumpädagogik*<sup>10</sup> – interreligiös erweitert auch Moschee-, Synagogen- und Tempelpädagogik – wird die „konstitutive Bedeutung von Räumen für gelebte Religion deutlich“<sup>11</sup>. Kirchenräume sind Ausdrucksformen gelebten Glaubens und ermöglichen Ausdrucksformen gelebten Glaubens der Gläubigen. Solche Aspekte reflektiert Kirchenraumpädagogik und verbindet sie u.a. mit institutionellen Rahmenbedingungen religiöser Bildungsprozesse. Semiotisch betrachtet ist einerseits auf die Ausdrucksformen bzw. Zeichen zu achten, die der Raum setzt und enthält, um Kommunikation des Evangeliums<sup>12</sup> anzustoßen. Andererseits muss Kirchenraumbesuchern Gelegenheit gegeben werden, eigene Bedeutungen und Sinnperspektiven entwickeln zu können. Beide Perspektiven werden in einzelnen Lernformen mehr, in anderen weniger relevant.

(4) Bestimmte *Lernformen* thematisieren den physikalisch-materiellen Raum, wie z.B. performatives Lernen<sup>13</sup> und „Lernen durch Erfahrung“<sup>14</sup> auch mit der leiblichen Verortung der Menschen. Die physikalisch-materiale und leibliche Dimension wird durch virtuelle Räume<sup>15</sup> einerseits eingeengt (z.B. durch Blick auf Smartphone), andererseits aber auch entgrenzt, da z.B. Menschen an unterschiedlichen Orten miteinander kommunizieren können. Religionspädagogische Reflexionen stehen dabei noch am Anfang.

(5) Auf „räumlich konnotierte Theoreme der Religionspädagogik“ trifft man bei Themen wie „Globalisierung“<sup>16</sup> und Diskurs<sup>17</sup>. Nicht zuletzt ist hier an die Metaphorik von Perspektivenübernahmen bzw. -wechsel, Positionalität und konfiguriertem religiösem Wissen<sup>18</sup> zu denken. Zwar geht es dabei zuerst um „intellektuelle Verortungen [...], doch haben diese ebenso fraglos mit realen Lebenskontexten und Räumen (im Sinne von Sozialräumen, Institutionenzugehörigkeit und Lebenswegen/Praxisorten) zu tun“<sup>19</sup>, die gefunden wurden oder einzunehmen beabsichtigt werden.

Wie dieser Überblick zeigt, fehlt in der Religionspädagogik bisher eine Einführung in den *spatial turn*, wie ich ihn im Folgenden skizziere.

## 2. Verräumlichung (*spatial turn*) religiöser Bildung

Die Verräumlichung religiöser Bildung wird zunächst grundlegend (2.1) und dann im Blick auf Heterotopien (2.2) dargestellt.

## 2.1 Grundlegung

Jede/r kennt es: Man steht irgendwo und versucht, sich mit Hilfe einer Karte zu orientieren. Der praktische Umgang mit Karten erfordert dabei eine dreifache Kompetenz: „(1.) die Fähigkeit, die a-perspektivische, zwei-dimensionale Topographie der Karte in ein räumliches Vorstellungsbild zu übersetzen; (2.) dieses Vorstellungsbild gegebenenfalls handlungspraktisch mit dem realen Umgebungsraum in Einklang zu bringen“<sup>20</sup>, was durch eine hinweisende Geste mit dem Finger auf der Karte und dem begleitenden Satz: „Ich bin hier“ angezeigt wird. „Und (3.) sollte die kartographische Information in ‚leibliche Richtungsräumlichkeit‘ übersetzt werden können,“ damit über die Orientierungsfunktion der Karte hinaus auch noch eine zielführende Handlung dessen ausgelöst wird, der die Karte liest. In diesem Sinne ist der Inhalt der Karte immer auch performativ zu verstehen, da ein bestimmter Aktionsraum erzeugt wird.

Indem ich mich auf das eingangs skizzierte Beispiel und auf die Diskussion um den *spatial turn*<sup>21</sup> beziehe, konkretisiere und verdeutliche ich, wie erfahrungsbezogenes Lernen um eine zukunftsfähige religiöse Bildung in drei Raumaspekten aufgebaut wird.

Zu Beginn trafen sich die Teilnehmenden in einem Seminar- bzw. Unterrichtsraum, der nur ein physikalischer Raum, ein Behälter war (1.). In diesem Raum werden nicht nur Informationen weitergegeben, sondern (2.) Menschen nehmen andere Menschen und Inhalte wahr, und verbinden beides mit eigenen Erfahrungen, was in mentale Bilder übersetzt wird. (3.) Handelt und kommunizieren diese Menschen über eigene Erlebnisse, so werden aus Erlebnissen Erfahrungen.

Die drei Raumaspekte können als Heterotopie verstanden werden.

## 2.2 Heterotopien

Um es vorweg zu sagen: Der bildende Erfahrungsraum ist ein anderer, möglicherweise befremdlicher Ort in der religiösen Bildung, denn Teilnehmende lernen etwas und bilden sich, ohne nur informiert zu werden, ohne existentiell angesprochen zu werden. Teilnehmende treffen sich und tauschen sich über ihre Erfahrungen aus. Der Erfahrungsraum ist ein Andersort, ein Heterotop (gr. *hetero*, ‚anders‘, und *topos*, ‚Ort‘). In der Philosophie *Michel Foucaults* ist Heterotop der Begriff für Räume bzw. Orte

und ihre ordnungssystematische Bedeutung.<sup>22</sup> Deutlich sei „dass wir nicht in einem homogenen und leeren Raum leben, sondern in einem Raum, der mit Qualitäten aufgeladen ist“<sup>23</sup>, Räume mit „sonderbaren Eigenschaften“. Es gebe in jeder Kultur und jeder Zivilisation „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können. Weil diese Orte ganz andere sind als alle Plätze, die sie reflektieren oder von denen sie sprechen, nenne ich sie im Gegensatz zu den Utopien die Heterotopien“<sup>24</sup>. Im Sinne *Foucaults* sind Heterotopien dieser Art zum Beispiel Friedhöfe und Bordelle, Auswanderungsschiffe und Bibliotheken. In der Religionspädagogik kann dies m.E. auch ein Erfahrungsraum sein, in dem sich Menschen bilden können.

Entfalten kann man Heterotopie im Sinne des *spatial turns*, einer zeitgenössischen Diskursgrammatik, die Zeit und historische Vorgänge von den Räumen her beschreibt.<sup>25</sup>

Religiöse Bildung kann Andersorte zu initiieren versuchen. Über einen solchen Raum drängte sich zuerst eine neue Sicht der Dinge auf. Eine Voraussetzung dafür ist, dass sich der Ort nicht dem alltäglichen Leben und ErLeben verschließt. Ein solcher Ort darf auch nicht den üblichen Taktiken unterliegen, religiöses Wissen anzubringen, wie es beispielsweise ein zum Thema passender Bibelspruch tun könnte. Solche Orte wollen ohne eine rezepthafte Anleitung entdeckt werden, weil sie – teilweise auch verwirrende – Überraschungen liefern, weil sie die bestimmende, gewohnte Ordnung der Dinge überschreiten. Heterotope verkörpern drei Dimensionen: Was für die Zeit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind, sind für den Raum nach *Henri Lefebvre espace perçu, espace conçu* und *espace vécu*<sup>26</sup> bzw. nach *Edward Soja firstspace, secondspace* und *thirdspace*<sup>27</sup>, also erlebter Platz, wahrgenommener und begriffener Ort sowie mit Leben erfüllter Raum. Räume sind zwar für religiöse Bildung bedeutsam, aber kann auch ein Erfahrungsraum eine solche Heterotopie für die Religionspädagogik werden?

(1.) Zu Beginn ist da der tatsächliche Platz. Ein Seminarraum, der umgestaltet ist. Mit Sitzkreis wird er zum erlebbaren, erfahrbaren Ort. Die Mitte bleibt frei, die Teilnehmenden sitzen drumherum. Sie warten auf das, was kommt. (2.) Die Leitung kündigt an, dass das Folgende für manche vielleicht ungewohnt sein wird. Sie lädt alle ein, sich auf das

Kommende einzulassen. Wenn sie nicht wüssten, was zu tun ist, sollten sie sich melden. Mit dieser Sicherheit kann sich der Platz zum Ort verwandeln, der Anlass zur Unterbrechung des gewohnten Alltags bieten kann. Die Teilnehmenden denken nach, verweilen bei einzelnen Gedanken. Nehmen einzelne Aspekte neu wahr. Erfreuen sich des Erlebten. (3.) Die erste und die zweite Dimension werden in ihrer Wechselbeziehung überschritten, sodass konkret Leben aufgespürt wird, sich religiöse Bildung ereignen kann: Die religiösen und nichtreligiösen Inhalte werden bedacht, ein Gespräch über diese Inhalte entsteht, angebotene Idee werden verändert, für die eigene Lebens- und ggf. Glaubenspraxis durchdacht, wirklich handelnd oder gedankenexperimentell erprobt.

Für Religionspädagoginnen und Religionspädagogen ist sicher diese dritte Dimension, der erfahrbare Lebensraum, von besonderem Interesse, da hier lebensrelevante, erfahrungsbezogene Bildung zu vermuten ist. Doch in diesen mit Leben erfüllten Raum kommt man nach *Lefebvre* nur, wenn man die beiden anderen Dimensionen wirklich betreten hat. Und: In diesem erfahrbaren Lebensraum wird relativiert, wie man üblicherweise in religiöser Bildung spricht. Vorschnelle religiöse Deutungen einer erlebten Lebenswelt werden vermieden. Menschen können aber wahrnehmen, was religiöse Bildung macht und sein kann. Sie können erleben, wie Hektik unterbrochen und Leben neu erlebt, erfahren wird. Und nicht zuletzt können sie – müssen es aber nicht – Leben mit Religion und Gott in Verbindung bringen.

Bisher sind Erfahrungen und Erfahrungsräume immer wieder angeklungen, weshalb beide zu klären sind.

### 3. Erfahrungsräume bilden

Raum und Zeit sind nach *Immanuel Kant* die beiden einzigen „reinen Formen sinnlicher Anschauung, als Prinzipien der Erkenntnis a priori“<sup>28</sup>, ohne die nichts erfahrbar wäre. Auf diesem Hintergrund werden die umgangssprachlichen Bedeutungen von Erfahrung umrissen (3.1), Strukturelemente von Erfahrung erhoben (3.2), das Modell des konjunktiven Erfahrungsraums vorgestellt (3.3) und das Verständnis des empathischen Erfahrungsraums entfaltet (3.4).

### 3.1 Umgangssprachliche Bedeutungen von Erfahrung

Erfahrung ist zunächst kein religionspädagogischer Fachbegriff, sondern ein Wort des täglichen Lebens. Im Sprachgebrauch lassen sich drei Verständnisse grob unterscheiden. 1. Erfahren wird im Sinne von vernehmen, kennenlernen einer Information über ein Geschehen verwendet, bei dem wir nicht dabei gewesen sind<sup>29</sup> (z.B.: „Ich erfuhr, dass der Religionsunterricht ausfällt.“ Aber auch: „Ich erfuhr von dem schweren Unfall.“). Das unmittelbare Dabeisein ist demgegenüber für die beiden folgenden Verständnisse grundlegend. Erfahren wird 2. gleichbedeutend mit erleben, empfangen und fühlen gebraucht<sup>30</sup>, beispielsweise als ästhetische Erfahrung oder Gebets- und Gotteserfahrung. Erfahren im ursprünglichen 3. Sinn leitet sich von fahren her und hat mit reisen, durchwandern zu tun. Auf einer Reise kann man nicht nur etwas durchmachen, sondern auch Dinge und Menschen erforschen. So „bewandert“ kennt man sich aus und erreicht eine gewisse Vertrautheit, (Lebens-)Klugheit.

Dieser uneinheitliche, vorwissenschaftliche Sprachgebrauch bleibt auch dann bestehen, wenn Erfahrung in der Religionspädagogik thematisiert wird.

### 3.2 Strukturelemente der Erfahrung

Die folgenden Strukturelemente erheben keine Allgemeingültigkeit, sondern visieren eine anthropologische Perspektive an, d.h. es wird zu klären versucht, wie Erfahrung im Kontext des menschlichen Daseins und der menschlichen Lebensorientierung verstanden werden kann, ohne die konfliktreichen Wechselverhältnisse von theologischer, religionspädagogischer, psychologischer u.a. Anthropologie erfassen zu können.

Leben und Erleben charakterisieren den Menschen. Unaufhörlich strömen sinnliche Eindrücke auf Menschen ein. Sie nehmen solche sinnlichen Eindrücke, Ereignisse und Widerfahrnisse andauernd wahr. Viele bleiben unbewusst in der alltäglichen Routine des Lebens. Erlebtes wird aber erst dann zum Erlebnis, wenn „sein Erlebtsein einen besonderen Nachdruck hatte, der ihm bleibende Bedeutung sichert“<sup>31</sup>. Erlebnisse unterscheiden sich also vom Alltag und bleiben in Erinnerung. Sie sind von bewusst oder unbewusst wahrgenommenen Gefühlen und Emotionen geprägt und damit primär emotional verankert<sup>32</sup>. Werden Erlebnisse vom Subjekt im Kontext der Lebenswelt gedeutet, also mit Sinn und Bedeutung versehen, führt dies zu Erfahrungen. *Erfahrungen sind also gedeutete Erlebnisse*. Während sich aber Erlebnisse einstellen, den Moment

prägen, bleiben Erfahrungen relativ stabile Elemente der Bedeutungszuweisung im aktiven Vollzug eines Subjekts. Zu beachten ist, dass auch Erlebnisse Deutungen enthalten. Der Unterschied besteht jedoch im Grad der Bedeutsamkeit für das erlebende Subjekt, in der Bewusstheit und in der Stabilität individueller Deutungen. Insgesamt werden Bedeutungszuschreibung, Bewusstheit und Stabilität von Deutungen als aktiver Konstruktionsprozess des Subjekts verstanden. *Erfahrungen* sind also *Deutungen vorgedeuteter Erlebnisse*. Und: „Erlebnisse hat man, Erfahrungen macht man“<sup>33</sup>. Die Transformation vom Erlebnis zur Erfahrung erfolgt nicht im luftleeren Raum, sondern mittels Interpretations- bzw. Deutungsrahmen, Deutungsmustern, -horizonten bzw. Schemata (je nach vertretener wissenschaftlicher Position), welche in der Lebenswelt und im Einzelnen zur Verfügung stehen. Die Art und Weise der Deutung kann verbal oder non-verbal (z.B. mittels Symbol, Kunst, Ritual, Musik) erfolgen, doch scheinen Deutungen letztlich immer auf Sprache verwiesen zu sein. Ohne Erlebnis kann man keine Erfahrung machen, aber Erlebnisse hat man immer ohne Erfahrung.

Der Zusammenhang von Erfahrung und Lernen kann im Anschluss an *Wilfred R. Bion*<sup>34</sup> als *Lernen durch Erfahrung*<sup>35</sup> spezifiziert werden, wobei Erfahrung immer emotionshaltig ist. Lernen ist dann nicht nur ein Kennenlernen, sondern ein Umlernprozess einer vorgängigen, ersten Erfahrung. Dieser wird durch eine Erfahrung initiiert und verläuft über die Verarbeitung in Gedanken, Vorstellungen und Begriffen hin zur Erfahrung der ersten Erfahrung, also zu einer alt-neuen Erfahrung. Lernen durch Erfahrung ist damit nicht nur, sich etwas denkend vorstellen können, sondern zugleich – wieder! – etwas emotional-sinnenhaft als abwesend erfahren können, das gerade darin symbolisch (z.B. mittels Sprache) präsent wird. In diesem Sinne lässt sich Lernen am Modell (Albert Bandura) als Lernen an Modellszenen (Joseph Lichtenberg), und Erfahrung als Form induktiven Lernens in der „dialektischen Vermittlung von Erfahrungsprozess und seinem Ergebnis“<sup>36</sup> verstehen.

Innerhalb dieses abgesteckten Rahmens kann sich christlicher Glaube in religiöser Erfahrung konstituieren.<sup>37</sup> Dabei ist religiöse Erfahrung keine „besondere Art von Erfahrung“<sup>38</sup>. In einer Minimalbedeutung wird etwas „als heilig bzw. im Horizont des Heiligen unmittelbar erlebnismäßig“<sup>39</sup> als Evidenzgeschehen erfasst. In einer Maximalbedeutung deutet man „bestimmte innere oder äußere Erlebnisse im Nachhinein als religiös bedeutsam (z.B. als Wink, Führung, Hilfe Gottes)“. Insgesamt ist religiöse Erfahrung die „Teilsumme von Erfahrungen, die man mit dem Leben unter einem religiösen (Deute)Horizont macht“<sup>40</sup>, zur Aufrichtung



des ganzen Menschen an *Etwas*, also am *Heiligen*, am *Geheimnis*, an *Gott*. Ob sich dieser Horizont unter dem Eindruck eigener religiöser Erlebnisse gebildet hat, als „Licht des Glaubens“ erwartungsvoll übernommen wurde oder eine Mischung aus beidem ist, sei hier dahingestellt.

### 3.3 Konjunktiver Erfahrungsraum

Karl Mannheim entwickelte das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraumes. Beim Erkennen im Erfahrungsraum handelt es sich um ein konjunktives, also perspektivisches, standortgebundenes Erkennen „auf Grund verwandter Ausgangspunkte“<sup>41</sup>, die nicht nur theoretischer Natur sind, sondern wesentliche existenziell geteilt werden. Damit meint ein konjunktiver Erfahrungsraum eine Gemeinschaft von Personen, die wesentliche Aspekte einer Weltanschauung aufgrund von Erfahrungen teilen.<sup>42</sup> Mit einem solchen Konzept kann z.B. die Übertragung von erfahrungsgebundenen Orientierungen von Generation zu Generation erforscht werden.<sup>43</sup> Für religiöse Bildungskontexte scheint ein relationales Erfahrungsverständnis hilfreicher, das semiotisch fundiert und triadisch konzipiert ist.

### 3.4 Empathischer Erfahrungsraum

„Lernen durch Erfahrung“<sup>44</sup> kann innerhalb eines empathischen Erfahrungsraumes (vgl. Abb. 1) konzipiert werden, was im Folgenden erläutert wird.

Ein Subjekt bzw. eine Gruppe (z.B. Lerngruppe) erfährt in einem empathischen Erfahrungsraum (z.B. Unterricht), in der Begegnung bzw. im Umgang mit kulturellen und religiösen Ausdrucksformen (z.B. Kreuz), dass der in diesen enthaltene Erfahrungsgehalt, der „alte“ Erfahrungsinhalt, die potentiell anwesende Bedeutung (z.B. Kreuzestod Jesu als Erlösung, Befreiung von Sündenfolgen) in einer anderen, neuen Form (z.B. Kreuz um den Hals einer Schülerin) zu den aktuellen, inneren, potenziellen Bedeutungen passt (z.B. Befreiung von Versagensängsten), und zwar im verstehenden Erfahren der anwesend abwesenden Bedeutung (z.B. Ich bin zwar nicht gläubig, aber ich bekam das Kreuz von meiner Oma, weshalb ich hoffe, dass es auch mir hilft, da es ihr immer Mut gegeben hat.). Der gleiche Erfahrungsinhalt in anderer, neuer Form, wird vom Subjekt bzw. von der Gruppe als wirklich wirksam erlebte Erfahrung wahrgenommen, aber nur dann, wenn zwischen Ausdrucksform und

dem darin repräsentierten Erfahrungsinhalt eine Differenz vorhanden bleibt bzw. erlebt wird.

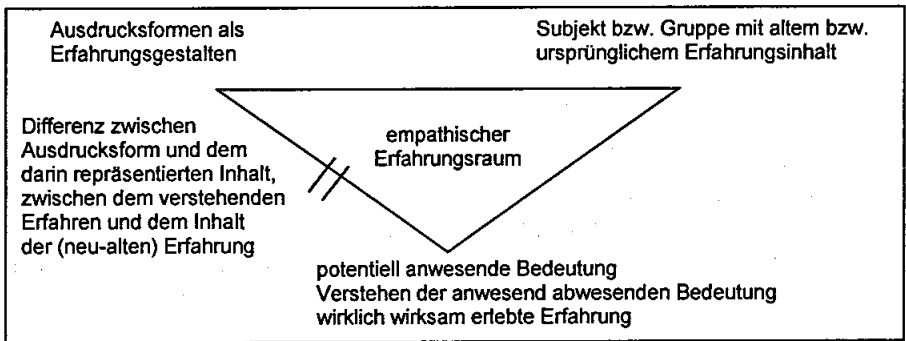


Abb. 1: Empathischer Erfahrungsraum als semiotische Triade

Der empathische Erfahrungsraum öffnet sich mittels einer Triade. Diese verändert das klassische didaktische Dreieck von Lehrenden – Lernenden – Inhalten insofern, als Lehrende und Lernende als Subjekte zusammengedacht in eine Wechselbeziehung mit Inhalten treten. Diese grundlegende bipolare Wechselbeziehung findet in der bildungstheoretischen Didaktik ihre Entsprechung. Entscheidend ist nun, dass Bedeutungen und Sinn als Drittes in Bildungsprozessen erfahrungsbezogen gedacht und gebildet werden können. Grundlegend ist semiotisch dabei, dass je individueller Sinn von Ausdrucksformen bzw. Zeichen für Subjekte durch die Bezugnahme auf räumlich Abwesendes erfolgt. Weil es „kein Zeichen ohne materielle [...] Träger oder sinnliche Qualität – den von Charles S. Peirce (1839 – 1914) so genannten Qualizeichen – gibt, nimmt jedes Zeichen Raum ein.“<sup>45</sup>

Im skizzierten relationalen Erfahrungsmodell sind die Ausdrucksformen gegenüber dem Subjekt zunächst immer fremd und bleiben es, aufgrund der Differenz, immer auch ein Stück weit. Deswegen nenne ich dies im Folgenden *alienitätsorientiert*. Das Moment der Fremdheit ereignet sich in einem Zwischenbereich, der niemandem (ganz) gehört, einer Grenzlandschaft, einem empathischen Erfahrungsraum, der zugleich verbindet und trennt. Ein so verstandener Zwischenraum ist immer wieder in der Gefahr aufgelöst zu werden. Das skizzierte Erfahrungsverständnis enteignet das Fremde nicht, obwohl es Verbindendes erlaubt; es gestattet die Wahrnehmung der fremden Erfahrung, ohne die fremde Erfahrung zu vereinnahmen, es wahrt die Differenz zwischen fremder und eigener Erfahrung und ermöglicht verstehendes Erfahren, weil das

Verstehen sich im Übergang ereignet. Die fremde Erfahrung wird nicht einfach integriert, sondern als nicht-integrierte und nicht-integrierbare präsent.

Damit sind Erfahrungsräume einerseits vorgegeben, ändern sich aber andererseits durch Grenzüberschreitungen der bisherigen Räume ständig. Ergebnisse dieser Transformationsprozesse sind neue, größere Räume. Aus psychoanalytischer Sicht entspringen die skizzierten Erfahrungsräume dem Übergangsbereich zwischen Mutter und Kind, einem empathischen Zwischenraum, der zuerst und zunächst ein virtueller Raum ist. In handlungspraktischer Sicht ist dabei Simulation zentral.

Das so skizzierte Verständnis von Erfahrung und Erfahrungsraum, kann mittels Professioneller Simulation für Bildungsprozesse konkretisiert werden.

#### 4. Professionelle Simulation

Es gibt Begriffe, in denen sich die Signatur einer Zeit verdichtet. Simulation scheint ein solcher Schlüsselbegriff zu sein. Er ist einerseits diagnostisch, aber andererseits auch transformativ. Simulationen können zum Handeln auffordern und mögliche Richtungen des Handelns nahelegen. Die Unschärfe des Begriffs erlaubt es, dass das Wort in vielen Feldern verwendet wird, nicht selten ohne exakte Definition. Im Folgenden werden Strukturelemente der Bedeutung von Simulation im Allgemeinen und für die Religionspädagogik im Speziellen herausgearbeitet.

##### 4.1 Grundfigur

Das Konzept Simulation ist nicht nur im Alltag präsent, sondern auch in vielen wissenschaftlichen Disziplinen theoretisch ausformuliert und für ökonomische, ökologische, technische, militärische, medizinische, politische, psychologische und pädagogische Anwendungsgebiete ausgearbeitet worden. Damit wurden Simulationen zu einem wichtigen methodischen Werkzeug, mit dem Modelle entwickelt, getestet und angewendet werden.<sup>46</sup>

Die zugrundeliegende Figur ist einfach: Modelle repräsentieren etwas anderes, um Erkenntnisse zu ermöglichen, die sonst nicht oder nur schwer möglich wären. Diese Eigenschaft ist auch Kunstwerken, der Sprache, der Theologie oder der Religionspädagogik zu eigen. Darüber hinaus strebt man aber mit Simulationen an, etwas über die wirklichen

Eigenschaften dessen zu lernen, wofür sie stehen, also: Das spielerische Simulieren (in der Wirklichkeit zweiter Ordnung) bleibt für praktisches Handeln (in der Wirklichkeit erster Ordnung) zwar zunächst folgenlos, aber die möglichen Folgen können wirklichkeitsnah getestet und reflektiert werden. Daran anschließend kann (in der Wirklichkeit erster Ordnung) präventiv interveniert oder die zuvor simulierte Praxis besser zu bewältigen versucht werden. Sichtbare Wirksamkeit der Simulationen erfolgt in einer zeitlich später außerhalb der Simulation stattfindenden wirklichen Wirklichkeit. Vor diesem Hintergrund präzisiere ich Simulation als Professionelle Simulation für die Religionspädagogik.

#### 4.2 Professionelle Simulation

*Simulation* ist eine „Als-ob“-Handlung in der Anwendung und Herstellung eines komplexitätsreduzierten und wirklichkeitsähnlichen Modells von Wirklichkeit zur Bildung habituell verankerter Kompetenzen in einem bestimmten Bereich.<sup>47</sup>

*Professionell* ist Simulation, wenn Profis sie durchführen und die drei Strukturen professionellen Handelns zusammenspielen: fachspezifisches Repertoire, Transformation auf einen lebenspraktischen Fall und Arbeitsbündnis, das mit Institution und Person untergliedert werden kann.

Dieser Begriffskern von Professioneller Simulation ist für unterschiedliche forschungsmethodische Vorgehensweisen<sup>48</sup> und Themen offen und wird hier in Bezug auf simulationsbasierte Kompetenzentwicklung konkretisiert. Eine solche Kompetenzentwicklung erfolgt in einer Wirklichkeit zweiter Ordnung, indem ein Modell der Wirklichkeit erster Ordnung zunächst hergestellt (Modellierung), dann in der Simulation angewendet wird und schließlich Ergebnisse produziert werden. Hergestellt wird das Simulationsmodell durch die Festlegung der Fragestellung, aufgrund derer durch Abstraktion von der Wirklichkeit erster Ordnung ein Konzept für die Simulation, eine Szene für den Beginn modelliert und aufgebaut wird. Durchgängig sollen Fragestellung, Konzept, Szene und Szenenaufbau untereinander und mit der Wirklichkeit erster Ordnung verglichen werden, um die Stimmigkeit zu prüfen bzw. zu bestätigen. Das ursprüngliche Modell ist für eine gelingende Simulation von entscheidender Bedeutung. Die Modellanwendung besteht in der Durchführung der Simulation, um Varianten des Modells zu erstellen. Der Wert dieser Anwendungen muss ebenso deutlich werden wie das Simulationsergebnis selbst. Beim Simulationsergebnis wird dieser Wert noch beur-

teilt, indem die Einzelergebnisse präsentiert, explizit reflektiert und auch der Bezug zur Wirklichkeit erster Ordnung wieder in den Blick genommen wird. In Abb. 2 werden diese Aspekte veranschaulicht.

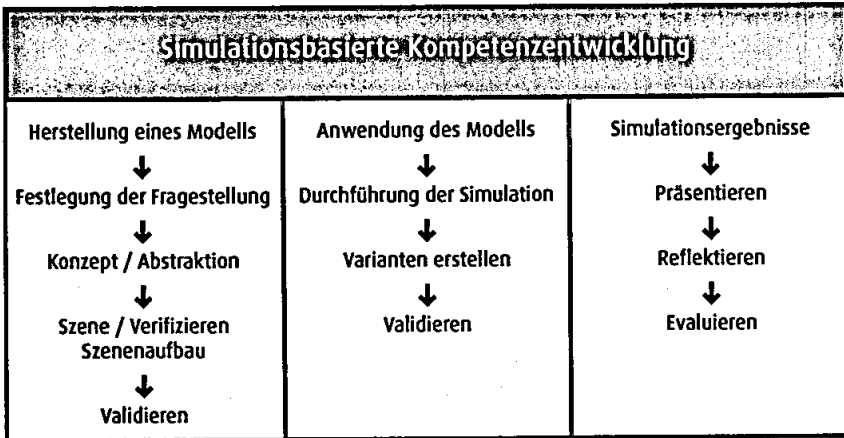


Abb. 2: Simulationsbasierte Kompetenzentwicklung

Die anvisierte Kompetenzentwicklung durch Professionelle Simulation lässt sich spezifisch mit Phasen beschreiben.

### 4.3 Phasen Professioneller Simulation

In diesem Beitrag wurden immer wieder Konkretisierungen (in Kästen) dargestellt, die innerhalb einer Professionellen Simulation angesiedelt waren. Der zeitliche Verlauf einer Professionellen Simulation ist in Abb. 3 dargestellt.

	Phasen	Handlungsschritte
1	Vorbereitung	zeitlich, räumlich und inhaltlich
2	Arbeitsbündnis	Abklärung von Beziehungen, Kompetenzerweiterungsbereitschaft, Zielen zur Schaffung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage
3	Simulation	3.1 Szenendesign 3.2 Einstimmung durch die Leitung 3.3 Impuls der Simulationsleitung 3.4 Handlung(en) durchführen 3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse 3.6 Perspektivenwechsel: Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener

		Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer 3.7 Beendigung der Simulation
4	Habitusreflexion	4.1 Pragmatisch-reflexiv 4.2 Reflexiv-wissenschaftlich 4.3 ggf. professionsbiografisch-reflexiv
5	Rückbezug auf Wirklichkeit	

Abb. 3: Phasen Professioneller Simulation (Profis)

Exemplarisch verdeutlicht sei der Impuls der Simulationsleitung (3.3):

Jede und jeder kann sich vorstellen, dass ein unsichtbarer Fotograf einen in unterschiedlichen Räumen fotografierte. Es waren Räume, in denen ich mich wohlfühlte: Räume zum Wohlfühlen, Wohlfühlorte. Raum ist das, was für Sie Raum bedeutet. In die Mitte lege ich weiße Blätter. Es sind noch nicht entwickelte Fotos. Auf den Fotos sehen Sie unterschiedlichste Räume: das Innere eines Kirchengebäudes, eines Hauses, ein Ort an einem See, einem Fluss, einem Meer, vielleicht auch ein Berg, ein Wald oder sonst irgendwo Natur. Es könnten auch öffentlich zugängliche Plätze sein: vor einer Kirche, auf einem Marktplatz, in einem Stadion u.v.a.m. Unterschiedliche Orte, Plätze oder Räume. Immer fühlten Sie sich wohl. Jede und jeder kennt solche angenehmen Erlebnisse und kann sich daran erinnern. – Wenn Sie ein Foto mit einem Raum, einem Ort gefunden haben, auf dem Sie zu sehen sind, Sie sich freuen, nehmen Sie dieses Foto aus der Mitte, setzen sich wieder auf Ihren Platz. Wenn alle ein Foto gefunden haben, geht es weiter.

Nachdem alle Teilnehmenden ihre Fotos in der Hand hielten (3.4), erzählten alle ihre Raumerlebnisse, indem sie ihre – zunächst nur für sie selbst sichtbaren – Fotos ausführlich beschrieben (3.5). Wenn jemandem beim Zuhören der anderen ein eigenes, ähnliches Erlebnis eingefallen ist, konnte auch dieses erzählt werden (3.6). Wer sein Foto nicht mitnehmen wollte, konnte es in die Mitte des Stuhlkreises zurücklegen, von wo es entfernt wurde (3.7). In einer pragmatischen Habitusreflexion könnte anschließend herausgearbeitet werden, welche Raumaspekte einen selbst und ggf. die gesamte Gruppe an Räumen ansprechen, wie beispielsweise Gottesdiensträume subjektiv ansprechend, also für eine bestimmte Personengruppe stimmig, gestaltet sein könnten (4.1). Im vor-

liegenden Fall wurden die eigenen Raumerlebnisse mit wissenschaftlichen Theorien verbunden, sodass sie zu einer wissenschaftlichen Habitusreflexion (4.2), ggf. auch zu einer professionsbiografischen Habitusreflexion (4.3) führen konnten.

Die eingangs angeführten Äußerungen der Teilnehmenden erfolgten innerhalb eines empathischen Erfahrungsraumes in einer Professionellen Simulation, wobei im Erfahrungsraum selbst Bildung als Selbstbildung möglich wurde.

Abschließend werden übergreifende Perspektiven für eine Topologie religiöser Bildung aufgezeigt.

## 5. Perspektiven für eine Topologie religiöser Bildung

Topologie (gr. *topos*, dt. Ort oder Platz und gr. *logos*, dt. Lehre) ist ursprünglich ein Teilgebiet der Mathematik, in der die „Eigenschaften geometrischer Gebilde wie etwa Räume, Flächen und Kurven“<sup>49</sup> untersucht werden. Literatur- und kulturwissenschaftlich ist zwischen Topologie und Topographie zu unterscheiden: Während die Topographie „in einer Erzählung der Folge der Handlungen im diegetischen Raum entsprechen, ist die Topologie durch die Überschreitung der gegebenen Struktur oder einer Differenz gegeben, welche erst ein signifikantes Ereignis konstituiert [...]. Entsprechend rekurriert der Topological Turn im Unterschied zum Topographical Turn sowie dem Spatial Turn nicht auf sichtbare Modifikationen beispielsweise materieller Manifestationen [...] im Raum, sondern auf Transformationen, die zu einer Beibehaltung der Struktur trotz erkennbarer Veränderung der Topographie [...] führen oder auch zu deren Veränderung [...] die selbst nicht räumlich wahrnehmbar [...] sein muss.“<sup>50</sup> Auf diesem topologischen Hintergrund können in der Religionspädagogik strukturelle Beschreibungen religiöser Bildung erfolgen, die inhaltlich im Bildungsprozess je unterschiedlich gefüllt und verändert werden können.

### 5.1 Wo ist mein Platz, mein Ort, mein Raum?

„Wo bin ich?“ Diese Frage, die sich in der späten Moderne immer weniger von der Frage „Wer bin ich?“ unterscheiden lässt, muss in Bezug auf die Raumfrage innerhalb der Religionspädagogik mindestens dreifach ausdifferenziert werden in: Wo ist mein Platz, mein Ort, mein Raum?

(1) Platz bezeichnet in der aristotelischen Tradition den „Ort, den ein materieller Körper auf der Oberfläche der Erde einnimmt. [...] Der deutsche Begriff Platz als städtebauliche Form einer unbebauten Fläche im Siedlungsgefüge [...] lässt sich bis zu gr. *plateia* bzw. lat. *placea* zurückverfolgen und bezeichnet zunächst [...] eine freie Fläche innerhalb einer Stadt.“<sup>51</sup> Klassische Typen von Plätzen sind die griechische Agora und das römische Forum. Beide ermöglichten es freien Stadtbürgern an politischen Verhandlungen teilzunehmen. In diesem Sinne sind Plätze auch in der Religionspädagogik als Bedingung der Möglichkeit für Teilnahme und Teilhabe von religiöser Bildung zu thematisieren.

(2) Ort: Für Aristoteles (384-322 v.Chr.), und damit auch für ein christlich-ontologisches Verständnis, stellt der Kosmos eine natürliche Ordnung dar, in der alles – und damit auch jeder Mensch – seinen eigenen *Ort* (gr. *topos*, engl. *place*) hat, dem entgegengestrebt wird, solange man daran nicht gehindert wird. Der Kosmos ist gegliedert in „oben und unten“<sup>52</sup> (z.B. christlich Gott im Himmel und die noch lebenden Menschen auf der Erde), „links und rechts, vorwärts und rückwärts als natürlich gegebene, nicht menschlich hervorgebrachte Einteilung“. Dieses ontologische Modell, das von einer feststehenden Ordnung und einer unmittelbaren sowie unvermittelten Intentionalität des Seins ausgeht (vgl. Thomas von Aquin), gilt in der späten Moderne mit ihren Kosmologien und Weltentstehungstheorien als überholt, denn die Grundkategorie ist die der Relation. Der nichtrelationale Anfang des Kosmos in der Urknalltheorie, die Singularität, kann in der Theologie mit einer relativierbaren Dimension benannt werden, denn der „Ort, an dem der Kosmos anfängt, ist die Relation Gottes mit der Welt.“<sup>53</sup> Insgesamt scheinen damit relationale Modelle, die auf Beziehungen im Allgemeinen, und zwischen Orten im Speziellen abzielen, angemessener. Ein solches relationales Modell der Erfahrung für religiöse Bildung wurde oben ausführlich dargestellt.

(3) Raum (engl. *space*) wird unterschiedlich verstanden: „Historische Ansätze [...] tendieren zu deterministischen [...] Sichtweisen, sodass das Gewordene der Geschichte sich nachträglich auch als naturräumlich [...] bedingt rekonstruieren lässt. Soziologische Ansätze [...] zielen dagegen auf eine konstruktivistische Sichtweise, die Raum als Produkt [...] einer Gesellschaft [...] betrachtet und den gegengerichteten Ansätzen Verdinglichung [...] vorwirft [...], wogegen historische Ansätze ihren Kritikern nicht nur Geschichts-, sondern [...] auch generelle Raumvergessenheit [...] des Außen unterstellen, da Raum die Bedingtheit durch das Faktische [...] sei.“ Einen Mittelweg suchen kultur- und literaturwissen-



schaftliche Ansätze, „indem sie von einer Dialektik zwischen Imagination [...] von Raum und der jeweiligen Lebenswelt im Sinne des Drittraums [...] vorschlagen und von einer Historizität des Raumes ausgehen, die [...] seine reziproke Hervorbringung“<sup>54</sup> durch Erfahrung in ihren unterschiedlichen Dimensionen ermöglicht. Der oben beschriebene empathische Zwischenraum scheint eine Grundlage für religiöse Bildung abzugeben, die Subjekte und Objekte religiöser Bildung zusammenführen kann. Heterotope, wie Blühwiesen in einer Stadt, scheinen ebenfalls gute Ausgangspunkte für religiöse Bildung zu sein.<sup>55</sup>

## 5.2 Raumdimensionen in der Religionspädagogik

In der Religionspädagogik sind – ähnlich wie z.B. in der Geographie<sup>56</sup> – unterschiedliche Raumbegriffe zu differenzieren. Diese sollen sich von einer rein metaphorischen Verwendung des Raumbegriffs unterscheiden. Ich orientiere mich an der Differenzierung Platz, Ort, Raum und erarbeite die drei Raumdimensionen *physikalisch-materialer Container*, *subjektive Wahrnehmung*, sowie *soziale Konstruktion* und ergänze diese um *Lernräume* und *kognitive Landkarten*.

(1) Räume als *Lernorte* (z.B. Familie, Kindertagesstätte, Schule, kirchliche Gemeinde, kirchliche Erwachsenenbildungsstätte, Medien und Öffentlichkeit) sind „kulturell geformte und sozial abgestützte, voneinander abgrenzbare und tatsächlich in der alltäglichen Praxis kommunikativ unterschiedene Orte, in denen Menschen [...] lernen bzw. lehren können.“<sup>57</sup> Im Unterschied zu ‚Institution‘ oder ‚Sozialform‘, werden solche Orte v.a. als *Lebens- und Sozialräume* thematisiert. Lernorte als Sozialräume zu thematisieren ist notwendig, um die permanente Produktion von Räumlichkeiten so zu fokussieren, dass Bildungsräume nicht verdinglicht oder containerisiert werden. Diese übergreifenden, sozialräumlich verstehbaren Lernorte sollten konkrete Orte der Bildung ermöglichen, wobei sie als Bedingungs- bzw. Rahmenfaktoren immer religiöse Bildungsprozesse beeinflussen.

(2) Räume werden *physikalisch-material* als *Container* gesehen. Konnten religionspädagogische Aspekte nicht in die Architektur der Räume einfließen, geht es vor allem darum zu prüfen, „ob sie für religiöse Aneignungs- und Vermittlungsprozesse förderlich sind oder diese im Blick auf Zielsetzungen, Alter oder ästhetische Vorlieben der Adressat/innen“<sup>58</sup> eher behindern. Weiterhin zu beachten sind hier z.B. Farbgebung, Akustik, Belüftung, Sitzordnung, Raumgestaltung und mediale Ausstattung des

Raumes. Digitalisierung verändert zwar den physikalisch-materialen Aspekt, aber auch virtuellen Räumen eignet ein Container-Charakter an.

(3) Räume sind nicht einfach wahrnehmungsunabhängige Konstanten, da sie der *subjektiven Wahrnehmung* unterliegen. Räume erscheinen für Subjekte in ihrer Wahrnehmung unterschiedlich, da diese unterschiedlich wahrnehmen und bewerten, was zu einer Pluralisierung der Wirklichkeit führt. In dieser Dimension scheint nicht nur Leiblichkeit<sup>59</sup>, sondern immer mehr auch Virtualität von entscheidender Bedeutung zu sein.

(4) Räume sind *sozial konstruiert*. Handlungen oder Kommunikationen werden nicht einfach *im* Raum verortet, sondern Raum wird als Element von Handlung und Kommunikation gefasst. Damit werden Räume durch alltägliches Handeln und Kommunizieren „fortlaufend produziert und reproduziert“<sup>60</sup>. Räume können Inszenierungen von Ausdrucksformen des Religiösen sein, sie können aber auch bewusst als Räume inszeniert werden. Religionsdidaktisch besonders bedeutsam ist die Inszenierung von Räumen<sup>61</sup>, auch mittels Simulation, da sie die Atmosphäre der Räume positiv zu beeinflussen in der Lage ist.

(5) Soll Wissen nicht zusammenhanglos angehäuft werden, muss man es strukturieren und räumlich einordnen. Damit wird Wissen räumlich differenziert, z.B. als konfiguriertes Wissen. Mit *gedanklichen Topographien* sollen kognitive Landkarten entstehen, in denen ein bestimmter Fragen- und Themenbereich sozusagen kartografiert wird, um vernetztes Denken zu fördern, Unterscheidungen kriterienbezogen zu treffen, Orientierung zu ermöglichen und das Gefühl zu vermitteln, einen bestimmten Bereich halbwegs überschauen zu können.<sup>62</sup> Bei vielfach abnehmender religiöser Sozialisation, scheint es religionsdidaktisch relevant, solche Landkarten, nicht nur analog und binnentheologisch zu entwickeln, sondern digital und transdisziplinär.

- 1 Vgl. einführend zur Simulation: Stefan Heil / Manfred Riegger, *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*, Würzburg 2017, zusammenfassend: Manfred Riegger, *Wirklichkeiten simulieren oder selbst erleben?*, in: RpB 80 (2019) 57–69. Verfasser führt gern in diese Simulationsmethode ein.
- 2 Vgl. Bernd Schröder, „Lernorte“ – Raum in religionspädagogischer Reflexion, in: Anne Koch / Henning Theißen (Hg.), *Verkündigung und Forschung* 62 (1/2017): Raum – der spatial turn in Theologie und Religionswissenschaft, 21–30.
- 3 Christian Grethlein, *Lernorte religiöser Bildung*, in: WiReLex (2015), [https://doi.org/10.23768/wirelex.Lernorte\\_religiser\\_Bildung.100108](https://doi.org/10.23768/wirelex.Lernorte_religiser_Bildung.100108) (letzter Aufruf: 28.09.2020), dort Abschnitt 2.2.

- 4 Schröder, Lernorte, 23.
- 5 Vgl. z.B. Katrin Stückerath, *Bibelgärten. Entstehung, Gestalt, Bedeutung, Funktion und interdisziplinäre Perspektiven* (APLH 72), Göttingen 2012.
- 6 Vgl. Katharina Knacker, *Mission Museion. Museen der katholischen Kirche im deutschsprachigen Raum* (Edition Museum 19), Bielefeld 2016.
- 7 Vgl. Jan Peter Grevel, *Mit Gott im Grünen. Eine Praktische Theologie der Naturerfahrung* (Research in Contemporary Religion 17), Göttingen 2015.
- 8 Schröder, Lernorte, 26.
- 9 Angela Kaupp, *RaumBildung – der Gewinn eines ‚spatial Turn‘ für die Praktische Theologie*, in: Dies. (Hg.), *Raumkonzepte in der Theologie. Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge*, Ostfildern 2016, 127–144, 134, dort auch das folgende Zitat.
- 10 Vgl. Thomas Klie, *Pädagogik des Kirchenraums/heiliger Räume*, in: WiReLex (2017), [https://doi.org/10.23768/wirelex.Pdagogik\\_des\\_Kirchenraumsheiliger\\_Rume.200253](https://doi.org/10.23768/wirelex.Pdagogik_des_Kirchenraumsheiliger_Rume.200253) (letzter Aufruf: 28.09.2020).
- 11 Schröder, Lernorte, 2017, 28.
- 12 Vgl. zum Ganzen: Thomas Schlag / Hanna Roose / Gerhard Büttner (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen* (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1), Stuttgart 2018.
- 13 Vgl. z.B. Hans Mendl (Hg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (Religionspädagogik innovativ 16), Stuttgart 2016.
- 14 Vgl. Manfred Riegger, *Erfahrung*, in: WiReLex (2016), [https://doi.org/10.23768/wirelex.Erfahrung\\_100193](https://doi.org/10.23768/wirelex.Erfahrung_100193) (letzter Aufruf: 28.09.2020), und ausführlich: Ders., *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens* (Praktische Theologie heute 56), Stuttgart 2002.
- 15 Vgl. z.B. Manfred Riegger, *Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 2: Unterrichtsmethoden* (Religionspädagogik innovativ 28), Stuttgart 2019, 253.
- 16 Vgl. z.B. Henrik Simojoki, *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen 2012.
- 17 Vgl. z.B. Ingrid Schobert, *Diskursräume religiösen Lernens. Zu den Konturen einer Religionsdidaktik*, Göttingen 2018.
- 18 Vgl. Rudolf Englert, *Religion gibt zu Denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*, München 2013, 56–59.
- 19 Schröder, Lernorte, 2017, 30.
- 20 Vgl. Jörg Döring / Tristan Thielmann: *Einleitung. Was lesen wir im Raum? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen*, in: Dies. (Hg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Bielefeld 2008, 7–45, 18 [[www.transcript-verlag.de/ts683/ts683\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts683/ts683_1.pdf)]; Zugriff am 26.09.2019], dort auch das folgende Zitat.
- 21 Vgl. dazu: Kanishka Goonewardena / Stefan Kipfer / Richard Milgrom / Christian Schmid (Hg.), *Space, Difference, Everyday Life. Reading Henri Lefebvre*, New York 2008, und zum Ganzen: Stephan Günzel (Hg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart u.a. 2010, sowie: Ders. (Hg.), *Texte zur Theorie des Raums*, Stuttgart 2013; ders., *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung* (Edition Kulturwissenschaft), Bielefeld 2017.
- 22 Vgl. Michel Foucault, *Andere Räume*, in: Karlheinz Barck (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, Leipzig 1990 [1967], 34–46.
- 23 Foucault, *Andere Räume*, 37; dort auch das nächste Zitat.

- 24 Foucault, *Andere Räume*, 39.
- 25 Hans-Joachim Sander, *Die Zeichen der Zeit und der Stadtbewohner Gott. Zur urbanen Topologie des christlichen Glaubens*, in: PThI 34 (1/2014), 37–50, 44.
- 26 Vgl. Henri Lefebvre, *La production social de l'espace*, Paris: Editions Anthropos 31986.
- 27 Vgl. Edward Soja, *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*, Cambridge, MA 152011.
- 28 Immanuel Kant, *KdrV*, B37.
- 29 Vgl. Michael Hampe / Helmut Holzhey, *Art. Erfahrung*, in: Petra Kolmer / Armin G. Wildfeuer (Hg.), *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe I*, Freiburg i.Br. 2011, 652–668, 667.
- 30 Vgl. Gerd Haeffner, *Erfahrung – Lebenserfahrung – religiöse Erfahrung. Versuch einer Begriffsklärung*, in: Friedo Ricken (Hg.), *Religiöse Erfahrung. Ein interdisziplinärer Klärungsversuch*, Stuttgart u.a. 2004, 15–39, 18.
- 31 Vgl. Konrad Cramer, *Erleben, Erlebnis*, in: Joachim Ritter (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2 (Sonderausgabe), Basel 1972, 702–711, 703.
- 32 Vgl. dazu Elisabeth Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2007, bes. 63–72.
- 33 Richard Schaeffler, *Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung*, Freiburg i.Br. u.a. 1995, 303.
- 34 Vgl. Wilfred R. Bion, *Lernen durch Erfahrung*, Frankfurt a.M. 1990.
- 35 Vgl. Riegger, *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen*, 132–134.
- 36 Dietrich Zilleßen, *Art. Erfahrung V. Religionspädagogisch*, in: *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 10 (1982), 123–141, 138.
- 37 Vgl. zum Ganzen auch Armin Kreiner, *Kann man Gott erfahren? Überlegungen zum Argument aus der religiösen Erfahrung*, in: Konrad Hilpert / Christoph Levin (Hg.), *Authentizität und Wahrheit. Zur Rolle des Biografischen im religiösen Sprechen*, Berlin 2012, 119–141.
- 38 Eilert Herms, *Art. Erfahrung IV. Systematisch-theologisch*, in: *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 10 (1982), 128–136, 132.
- 39 Haeffner, *Erfahrung*, 36; dort auch das nächste Zitat.
- 40 Haeffner, *Erfahrung*, 39.
- 41 Karl Mannheim, *Die soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken)*, in: Ders., *Strukturen des Denkens*, hg. von David Kettler / Volker Meja / Nico Stehr (stw 298), Frankfurt a.M. 1980 (Original: 1924/25), 155–312.
- 42 Vgl. zum Ganzen: Olaf Dörner, *Art. Erfahrung*, in: Stephan Günzel (Hg.), *Lexikon der Raumphilosophie*, hrsg. unter Mitarb. von Franziska Kümmerling, Darmstadt 2012, 101f.
- 43 Vgl. Dörner, *Erfahrung*, 102.
- 44 Vgl. Riegger, *Erfahrung (WiReLex)*.
- 45 Hans-Gerald Hödl, *Art. Semiotik*, in: Günzel, *Lexikon der Raumphilosophie*, 369f., 369.
- 46 Vgl. z.B. Georg Vrachliotis, *Art. Simulation*, in: Günzel, *Lexikon der Raumphilosophie*, 372f.
- 47 Manfred Riegger, *Professionelle Simulation. Begriff – Ausdeutungen – Dimensionen – Handlungsfelder*, in: Ders. / Stefan Heil (Hg.): *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg 2018, 23–47, 23f. und das Folgende. Vgl. auch: Stefan Heil / Manfred

- Riegger, The Professional Habitus in Religious Education. Theory and Practice of Competence-Based Teacher Training – including Professional Simulation, Würzburg 2020.
- 48 Vgl. Manfred Riegger, Research-Oriented Learning in Teacher Education by Professional Simulation, in: Learning through Inquiry in Higher Education. Current Research and Future Challenges (INHERE 2018), Düsseldorf 2018, Doc23.  
DOI: 10.3205/18inhere23, URN: urn:nbn:de:0183-18inhere236  
(letzter Aufruf: 26.09.2019 unter:  
<http://www.egms.de/static/en/meetings/inhere2018/18inhere23.shtml>.)
- 49 Beatrice Nunold, Art. Topologie, in: Günzel, Lexikon der Raumphilosophie, 415f.
- 50 Stephan Günzel, Art. Topological Turn, in: Ders., Lexikon der Raumphilosophie, 414f.
- 51 Caroline Fritsche, Art. Platz, in: Günzel, Lexikon der Raumphilosophie, 308f.
- 52 Markus Schroer, Art. Ort, in: Stephan Günzel (Hg.), Lexikon der Raumphilosophie, 290f. und das folgende Zitat.
- 53 Hans-Joachim Sander, Vom Ursprung zum Anfang, über die Vielheit zur Einheit, durch das Subjekt zum Prozess. Weltentstehungsdiskurs in Whiteheads Kosmologie, in: Hanspeter Heins / Manfred Negele / Manfred Riegger (Hg.), Im Anfang war der Urknall!? Kosmologie und Weltentstehung. Naturwissenschaft und Theologie im Gespräch, Regensburg 2005, 127–149, 147.
- 54 Günzel, Art. Raum, in: Ders., Lexikon der Raumphilosophie, 326f.
- 55 Vgl. Manfred Riegger / Peter Roth, Lernen in und mit einer Blühwiese. Heterotope als Trend der religiösen Erwachsenenbildung, in: forum erwachsenenbildung (Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf), *erscheint 4/2021*.
- 56 Vgl. z.B. Christiane Meyer / Elisabeth Naurath / Bettina Rosenhaben, Räume erschließen, bewahren und gestalten. Impulse für ein fächerübergreifendes Lernen im Geographie- und Religionsunterricht, in: Manfred L. Pirner / Andrea Schulte (Hg.), Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation (StRPPT 2), Jena 2010, 195–224, bes. 200.
- 57 Grethlein, Lernorte, Abschnitt 2.2.
- 58 Kaupp, RaumBildung, 142.
- 59 Vgl. Elisabeth Naurath, Seelsorge als Leibsorge. Perspektiven einer leiborientierten Krankenhausseelsorge (PTh 47), Stuttgart 2000.
- 60 Meyer u.a., Räume erschließen, 200.
- 61 Vgl. Kaupp, RaumBildung, 142f.
- 62 Vgl. Englert, Religion gibt zu denken, 56–59.