

Marion Fleige, M.A., M.Sc

- Erziehungswissenschaftlerin und Ev. Theologin
- Doktorandin der Erziehungswissenschaften (Erwachsenenpädagogik)
- Stipendiatin des Ev. Studienwerks e.V. Villigst
- Honorar- und Projektmitarbeiterin der Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung Berlin-Brandenburg e.V. (EAE)
- Lehrbeauftragte an der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Technischen Universität Berlin

Die Offene Kirche als Lernort – Religiöse Erfahrung und Bildung im Kirchenraum

In der zweiten seiner Reden „über die Religion“ beschreibt Friedrich Schleiermacher selbige als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (2002, S. 51). Die Religion ist ein Portal der Transzendenz wie der Selbsttranszendenz. Das religiöse Empfinden ist im menschlichen Bewusstsein und in der menschlichen Individualität verankert. Gleichwohl ist des Menschen Freiheitsgefühl nach Schleiermachers späterer Glaubenslehre eingeschränkt, da es durch die zutiefst religiöse Frage des „Wohers“ bestimmt ist (ebd. 1999, S. 23ff.). Diesem Verständnis nach ist die Religion eine anthropologische Determinante menschlicher Existenz, auf die Wahrnehmung der unendlichen, aber auch der endlichen Dinge, die jenseitige Macht und das irdische Leben gerichtet und letztlich auf Gott verweisend. Religion lenkt alles Empfinden, alle Erfahrung, alles Lernen, alle Bildung. So appelliert Schleiermacher an das menschliche Fühlen und Handeln: „Tue alles mit Religion – nicht aus Religion“ (ebd. 2002, S. 60).¹

Schleiermachers Überlegungen sind sowohl anthropologischer als auch bildungstheoretischer Natur, frühromantisch und modern.² Sie sind im erwachsenenpädagogischen Sinne aufklärerisch und emanzipatorisch und gehen deshalb meinen Gedanken zur religiösen Erfahrung und Bildung im Kirchenraum voran. Während beim „Gesprächsforum Offene Kirche“ 2006 Wolfgang Vorländer mit treffenden Beobachtungen die geöffneten Kirchenräume als Orte der Einkehr, des Gebetes und der Stille beschrieben hat, habe ich ein Jahr später, im Dezember 2007 Überlegungen angestellt, inwiefern Kirchenräume Lernorte – als räumliche, lernanregende und me-

¹ Diese Zuspitzung ist es wohl, die noch heute dafür sorgt, dass die Werke des ersten Dekans der heutigen Humboldt-Universität in der Gegenwart lebendig in der Berliner Theologie und Erziehungswissenschaft rezipiert werden.

thodisch gestaltbare Umgebungen – für Erwachsene sein können. Dabei habe ich angesprochen, welche Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse sich in Kirchenräumen ereignen können, und wie diese mit Blick auf die Anforderung, Kirchenräume für Besucher/innen zugänglich zu machen, zu bewerten sind.

Inspiziert durch Schleiermacher bestimme ich in diesem Schriftbeitrag in einem ersten Schritt Kirchenräume anthropologisch als Orte, die unseren Sinn und unseren Geschmack für das Unendliche wie Endliche anregen. Ich nutze psychologische, raum- und biographietheoretische Argumentationsfiguren und gehe darauf ein, wie Empfinden, Erfahrung und biographische Reflexion in Kirchenräumen ausgelöst und als Prozesse subjektiver Aneignung des Raumes vollzogen werden (Abschnitt 1).³ In einem zweiten Schritt beleuchte ich Erfahrungs- und Bildungsprozesse im Kirchenraum bildungstheoretisch (Abschnitt 2). Ich ende mit Schlussfolgerungen, vor welche Gestaltungsherausforderungen die Evangelische Erwachsenenbildung (EEB) und die Kirchengemeinden, als Verantwortliche für Bildungsangebote im Kirchenraum, gestellt sind. Es werden pädagogische Konzepte angesprochen, die Erfahrung und Bildung im Kirchenraum initiieren, unterstützen und methodisch steuern können (Abschnitt 3).

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind Erfahrungen mit Teilnehmer/innen der EEB, hier aus dem Kurs für Präsenzmitarbeiter/innen in offenen Kirchen der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e.V. (EAE).⁴ Damit rückt auch eine von der organisierten EEB vertretene emanzipatorische pädagogische Leitperspektive in den Blick: der besondere Stellenwert von Erfahrungen und Lebensgeschichten Erwachsener. Das Individuum mit seinen biographisch ausdifferenzierten Lernvoraussetzungen, Suchbewegungen und Lernprozessen steht im Mittelpunkt. Ziel meiner Ausführungen ist es, erwachsenenpädagogische Anregungen für die Gestaltung von Kirchenräumen als Lernorten zu geben. Flankierend werden diese Überlegungen praktisch-theologisch eingeordnet.

² Sie gehörten im 20. Jahrhundert sowohl zum Kanon moderner Bildungswissenschaft als auch zum Kanon der praktischen Theologie.

³ Dabei geht es *nicht* um eine Diskussion dieser Figuren im Rahmen der Diskurse der entsprechenden Fachdisziplinen, sondern um einen hermeneutischen Verstehenszugang, welcher exemplarisch Theorien tangiert und aufgreift und dabei Alltagsbeobachtungen integriert.

⁴ Die Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e.V. (EAE) ist eine nach dem Brandenburgischen Weiterbildungsgesetz anerkannte Landesorganisation, Werk der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz und Mitglied der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE).

1. Anthropologische Bestimmungen

1.1 „Die Kirche ist mir heilig“ – der Kirchenraum und religiöses Empfinden

„Die Kirche ist mir heilig“ – diesen Ausspruch höre ich im Fortbildungskurs für Präsenzmitarbeiter/innen in offenen Kirchen immer wieder. Der Kurs ist konzipiert für einerseits Ehrenamtliche und andererseits Mitarbeiter/innen in geförderten Arbeitsmaßnahmen. Es ist bemerkenswert, dass es häufig gerade letztere, also die nicht-notwendig-kirchlich sozialisierten Teilnehmer/innen sind, die den Kirchenraum als „heiligen Ort“ empfinden und dieses zum Ausdruck bringen. Es sind Menschen, deren lebensgeschichtliche Verbindung zur Kirche vor der Maßnahme entweder nicht bestand oder lange unterbrochen war, und die das resultierende spirituelle Vakuum offenkundig kaum anderweitig kompensiert haben. „Die Kirche ist mir heilig“ ist hier Ausdruck einer diffusen Suchbewegung nach Spiritualität und Bindung. Diffus deshalb, weil die Suche kaum reflexiv zugänglich ist, weil kein Wissen über die christlichen Traditionen besteht und weil häufig der Wunsch fehlt, diese anzueignen und sich an die christliche Gemeinschaft zu binden.

Und doch: Im spirituell empfänglichen Gemüt evoziert der Kirchenraum „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“, der mit dem durch die Jahrzehnte des Atheismus hindurch tradierten Begriff des „Heiligen“ belegt wird. Hier impliziert der Satz „die Kirche ist mir heilig“ den freien, da naiven Blick auf den Raum. Erfahrungshemmende Differenzierungen der protestantischen Theologie über den Kirchenraum als „heiligen“ vs. Versammlungsraum der Gemeinde spielen bei diesen Betrachtungen keine Rolle. Und „Spiritualität“, die hier gesucht wird, ist keinesfalls gleichzusetzen mit „Wellness“, sondern Ausdruck eines Ringens um Erkenntnis, das sinnlich, leiblich und kognitiv in einem ist, das also emotionale und kognitive Anteile der Individuen für deren Lebensgestaltung jenseits gesellschaftlicher Sanktionierung zulässt.

„Der Kirchenraum ist kein Museum und kein Wohnzimmer“ lautet ein Merksatz im Kurs. Er ist also belebter Raum unter dem Vorbehalt des Heiligen, des Nicht-Profanen, des Geheimnisses. Der Kultus der Gemeinde, die Feier des Heiligen, das Beten von Einzelnen hinterlässt im Kirchenraum seine „Spuren“. Die sonntägliche Gottesdienstgemeinde ist so lebendig anwesend (Raschzok 2000). Besucherinnen und Besucher wie auch Präsenzmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ordnen sich hier ein als Teil einer Gemeinschaft. Vielleicht ist dies der Grund, warum sich viele Menschen in Kirchenräumen geborgen und getröstet fühlen, wie die Teilnehmer/innen im Kurs erzählen. In der Anschauung des Nicht-Profanen, des Heiligen im Kirchen-

raum wird das Unendliche in das Endliche eingeordnet. Es ist lebendig in Gewölben, Figuren und Bildern, die das Heilige der Betrachterin, dem Betrachter vermitteln (vgl. Gräß 2005, S. 378) und die Empfindungen auslösen. Aus der Betrachtung heraus kann es über die Empfindung zum transzendierenden kierkegaardschen „Sprung“ kommen, als Erschließung neuer Erkenntnisräume. „Empfinden“ meint dann eine Verbindung von Gefühl und Wahrnehmung – „Geschmack“ und „Sinn“ – z.B. beim Durchleben starker, körperlich spürbarer Gefühle wie Freude und Angst angesichts einer Umgebung.⁵ Als eine sensorisch verarbeitende Regung des Gemütes bindet die Empfindung das innerliche Gefühl an eine Umwelt. Ihre Grundlage sind freudige oder bange Stimmungen, die uns angesichts des „heiligen“ Raumes ergreifen. Auf der Grundlage unserer Raumempfindung – Sitz der Religion ist nach Schleiermacher zuerst das Gemüt – eröffnen sich dabei Möglichkeiten religiöser oder spiritueller Erfahrung.

1.2 „Wenn die Orgel spielt, bin ich immer ganz ergriffen“ – Gefühl und Erfahrung im Kirchenraum

Die frohe oder bange Empfindung, die Menschen im mächtigen Kirchenraum ergreifen kann, wird häufig dem Raum selbst zugeschrieben. Kirchenräume erscheinen uns als heiter, düster, majestätisch, gemütlich und so weiter. Kaum eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer im Kurs, die/ der nicht von einer solchen Empfindung berichtet und bekräftigt, dass etwa der Klang der Orgel, als „erhabenem Instrument“, diese Empfindung noch unterstreicht. Wie lassen sich die offenkundig intensiven Gefühle, die der Kirchenraum als Sinnesraum evoziert, erklären und auf die Kategorie der Erfahrung beziehen? Bzw. wie wird aus der Empfindung eine Erfahrung?

Hermann Schmitz hat mit seiner Leib- und Gefühlsphänomenologie einen Entwurf vorgelegt, der für Pädagogik und praktische Theologie hilfreiche Anregungen geben kann, wenn es darum geht, komplexe menschliche Bewusstseinsprozesse zu erklären, die der Erfahrung, dem Lernen, der Bildung vorgeschaltet sind. Für Schmitz sind Gefühle „räumlich, aber ortlos ergossene Atmosphären“; sie sind „ganzheitlich-atmosphärisch“ (Schmitz 1998, S. 22; 1981, S. 101). Man kann auch von der „atmosphärischen Mächtigkeit des Gefühls“ (ebd., S. 125) sprechen. Gefühle sind überpersönlich, aber leiblich spürbar: „Der spürbare eigene Leib ist in die einbettende, überpersönliche Atmosphäre eingeschmolzen“ (ebd., S. 101). Veranschaulichend

⁵ In der Vormoderne ist diese Bewusstseinsleistung noch geprägt durch die Kraft der Mythen. Das Ergriffensein von Angst findet hier eindrückliche Darstellungen in Kirchenräumen, etwa in Michelan-

zieht Schmitz eine Parallele zu dem phänomenalen *ortlos ergossenen Wetter*; Atmosphären und Wetter sind als Phänomenklassen verwandt und können sogar miteinander verschränkt sein, etwa bei einer „Regenatmosphäre“ oder „schwülen Atmosphäre“ (ebd., S. 110f.; 364). Landschaften verhalten sich in dieser Hinsicht „als ob“ sie atmosphärischen Charakter hätten, wie etwa das „heitere Tal“ (ebd., S. 398; Böhme 1995, S. 31) oder die „melancholische Stadt“.⁶ Ein anderes, sehr anschauliches Beispiel für Atmosphären und ihre sprachliche Dokumentation ist das sprichwörtliche „Sonntagsgefühl“ (Schmitz 1981, S. 99).

Dass die *Räumlichkeit der Gefühle* „ortlos“ ist, zeigt bei Schmitz an, dass sie von der „Räumlichkeit des Leibes“ verschieden ist (ebd. 1998, S. 16f., 23). Eine Atmosphäre hat weder Anfang noch Ende. Mehrere Atmosphären können übereinander geschichtet sein und in Konkurrenz zueinander existieren – etwas das bereits angesprochene Bange und das Frohe. Menschen sind von Atmosphären (Gefühlen) *betroffen*, erzeugen sie aber nicht selbst. Das Betroffensein ist ein leiblich umschriebenes und spürbares *Ergriffensein*, ein „affektives Betroffensein“ (ebd. 1981, S. 92). Mit der Räumlichkeit seines Leibes kann der Mensch dabei, übertragen auf den Kirchenraum, Resonanzraum desselben sein.

Durch den Einbezug des Leibes in die Wahrnehmung wird der Kirchenraum *erfahrbar*, und zwar atmosphärisch-räumlich und leib-geistig. Der Raum schreibt sich also gewissermaßen in den Leib ein. Das Nicht-Profane und das Erhabene des Kirchenraumes gießen sich in Atmosphären und teilen sich über sie in existenzieller Weise mit. Ich bin von ihnen mit meinem Leib und damit mit meiner ganzen Person betroffen. Wo dies im Kirchenraum geschieht, kann präziser von einer religiösen Erfahrung gesprochen werden, die jedoch Auswirkungen auf die Identität als Ganzes, nicht nur auf die religiöse Identität hat.

Die Bewusstseinsleistung/ Wahrnehmung, die der Erfahrung vorausgeht, versteht Schmitz als ein „Bewusst-Haben“ (ebd., S. 3; 1998, S. 41). Denn beim Bewusst-Haben wird eine Ich-Wirklichkeit („ich bin traurig“) mit den umgebenden Atmosphären in Verbindung gebracht und dabei in der beschriebenen Weise auf eine Umwelt Bezug genommen (hier etwa: „wenn die Orgel spielt, bin ich traurig“).⁷ Trotz dieser

gelos „Das Jüngste Gericht“ (1535-41) in der Sixtinischen Kapelle.

⁶ Das Motiv einer ortlosen Sehnsucht als menschlicher Grundbestimmung findet sich in der romantischen Dichtung wie schon bei Novalis, welche bei Schmitz kontinuierlich beispielhaft herangezogen werden (vgl. Schmitz 1981).

⁷ Die von Schmitz vorgenommene spätere Beschreibung des Kirchenraumes als Ort göttlicher Atmosphären vollziehe ich hier nicht nach, da ich eine praktisch-theologische und pädagogische Perspek-

notwendigen Ich-Wirklichkeit bleibt es dabei, dass diese Art leibgeistiger Raumwahrnehmung in Schmitz' phänomenologischem Konzept eine überindividuelle Seite hat. Wohl nicht ohne Grund können solche Wahrnehmungen (heiter, düster, offen, geschlossen) in Reflexionsübungen im Kurs offene Kirche mitgeteilt, verglichen und verallgemeinert werden. Das Überindividuelle eines Raumgefühls ist in diesem Sinne die anthropologische Bedingung einer gemeinsamen, auffindbaren Sprache über den Raum. Der Raum teilt sich überindividuell mit – und wird unter der Bedingung eines überindividuellen Codes beschreibbar.

Atmosphären sind in diesem Konzept zunächst unabhängig von Symbolsystemen, sie rekurren auf Alltagserfahrungen an beliebigen Orten. Die sich nahe legende Unterscheidung der atmosphärischen Wirkung von Räumen auf der einen und der figürlichen Symbolhaftigkeit des Rauminventars auf der anderen Seite fördert eine weitere Erkenntnis zu Tage: Der Kirchenraum vereinbart beides untrennbar, und doch sprechen Raum und Symbol unterschiedliche Wahrnehmungsebenen an.⁸ Im Blick auf den spezifischen Charakter des Kirchenraumes kann geschlussfolgert werden: er allein vor allen profanen Räumen kann mit seinem ausladenden Gestus, seiner wuchtigen Eleganz, seinen runden Formen und Bühnenvorrichtungen das Symbolhafte, Geheimnisvolle, Sakrale des christlichen Kultus angemessen beherbergen, gerade deshalb ist er mehr als ein Funktions- und ein Repräsentationsraum. Diesem Gedanken geht Kunstmann (2005) nach, der die Religion als schlechthinniges Symbolsystem – wörtlich verstanden werde sie zum Aberglauben – vom Kirchenraum als liturgischem Raum, „nicht scharf zu trennen“ vermag (S. 397). Mit Blick auf die Betrachterin, den Betrachter kann indes geschlussfolgert werden: Warum dieser Raum so stark auf Menschen wirkt und Menschen mit ihm Erfahrungen machen, mag mit der Ganzheitlichkeit der Wahrnehmungsebenen erklärt werden – so spricht das Symbol vielleicht stärker die Kognition, die Atmosphäre die Emotion an.

Nicht selten, so könnte man weiter argumentieren, ist in der atmosphärischen und der symbolhaften Dichte des Kirchenraumes eine Handlungsaufforderung enthalten. Weckt der Raum Sinn und Geschmack fürs Unendliche – Religiosität und Spiritualität – folgen Frömmigkeitshandlungen, mit denen das Individuum sich mit dem Raum

tive auf den Raum einnehme. Vgl. Schmitz (1995) und die Rezeption des Konzeptes bei Raschzok (2000).

⁸ Dabei sei dahingestellt, dass der Raum an sich Symbol für die Institution Kirche und die christliche Lebenswelt ist.

in Bezug setzt, etwa die Begehung oder das Anzünden einer Kerze. Diese Frömmigkeitshandlung enthält eine Bewegung, eine Gefühlsäußerung, ein In-Kontakt-Treten mit dem Raum. Es liegt ein Schlüssel in einer derartigen Handlung, den hochcodierten, andersartigen, sonderbaren Raum „zu lesen“ (vgl. Lange 2006, S. 17ff.). Gerade das aktive In-Kontakt-Treten erweitert Schmitz' Konzept der leiblichen Empfindung als Bewusst-Haben zu einer religiösen bzw. spirituellen *Erfahrung*: Sie bündelt über die eigene leibliche Bewegung sinnliche Raumwahrnehmungen. Erst das aktive Individuum kann pädagogisch als „affektiv Betroffenes“ gedacht werden. In der Aktivität liegt dann der Impuls zur Reflexion, als Prozess einer emotionalen und kognitiven Wahrnehmungsverarbeitung (Erfahrung). Hier kann die pädagogische Erkundung des Raumes ansetzen. Mit Wuckelt (2006) liegt darin übrigens auch ein Ansatz für Geschlechterbildung, indem die Geschlechter ihren je unterschiedlichen raumgreifenden Habitus, Jungen und Männer in größeren, Mädchen und Frauen in kleineren Bewegungen, thematisieren und in beide Richtungen je neu erproben können.

1.3 „An diesem Altar wurde ich konfirmiert“ – der Kirchenraum als Ort lebensgeschichtlicher Reflexion

Eine Gemeinde in einer Stadt mittlerer Größe in Brandenburg hält ihrer Kirche die Treue. Durch eine wechselvolle Zeit von Krieg, Zerstörung, Sozialismus und Wiederaufbau hindurch sind die Menschen an dieses Gebäude gebunden, das individuelle- und Familiengeschichte in sich birgt. Menschen am Ende des mittleren Lebensalters, die die Kirche von Kindesbeinen kennen, erinnern sich an lange zurückliegende lebensgeschichtliche, kirchlich begangene Passageriten wie die Konfirmation und andere Ereignisse, bei denen sie beteiligt waren und der Kirchenraum eine Rolle spielte. Oder sie erinnern sich an das durchlebte Ereignis einer starken Raumempfindung ohne äußere Rahmenhandlung. In der Reflexion der eigenen Motivationen zur Mitarbeit in der offenen Kirche werden mit dem Kirchenraum gemachte Erfahrungen in der Perspektive lebensgeschichtlichen Ausdeutungen herangezogen.

Ein junger Mann, der in einer anderen Brandenburger Kirche in einer geförderten Arbeitsmaßnahme arbeitet, hat seine Lebensgeschichte als Erwachsener bewusst an die Kirche gebunden, indem er sich zuerst taufen, dann trauen ließ. Der Raum

und das eine zentrale Inventarstück, der Altar, scheinen sein Glück zu verkörpern. Immer wieder zieht es ihn dorthin und bewegt es ihn zu Erzählungen.

Im Osten Deutschlands, wo sozialisatorische Identitätsbildungsräume außerhalb staatssozialistischer Organisationen unterbrochen waren, wo Vertrauen stiftende Gemeinschaften einen besonderen Stellenwert hatten, war eine bekennende Kircheng Zugehörigkeit mit persönlichen Risiken, aber auch starken Partizipationsmöglichkeiten und Sozialformen verbunden. Heute setzen Kirchengemeinden in Ostdeutschland neue Gemeinschaftsbildungsprozesse in Gang. Doch bedarf es der Gründe und Anlässe, um das über 40 Jahre einsozialisierte Befremden gegenüber Kirche zu überwinden. Kirchengebäude als Herzstück dieses Prozesses erscheinen den Individuen als Kleinodien. Sie sind heute Symbol des Zusammenlebens lokaler Gemeinschaften über die christliche Gemeinde hinaus. In den lebensgeschichtlichen Erzählungen stehen sie über die dort begangenen Passageriten für das Außeralltägliche. Sie markieren Wendepunkte in Lebensläufen, die soziale Bindungen erzeugen und zur spirituellen Erbauung beitragen.

Ein Blick auf die Biographie- und Lebenslaufforschung bietet Anhaltspunkte für die Bedeutung von Kirchenräumen für die lebensgeschichtliche Reflexion: Die lebensgeschichtlichen Ereignisse werden bei der reflexiven, bilanzierenden produktiven Verarbeitung der eigenen Lebensgeschichte wieder und wieder gedeutet und so zu *langfristigen* Erfahrungen, Topoi, Deutungsmustern für die Lebensgestaltung umgebaut (vgl. Gieseke/ Siebers 1995, S. 331f.). In jeder Lebensphase wird so zurückliegenden Ereignissen ein spezifischer Sinn zugewiesen, das heißt, es wird als Begründung für aktuelles Handeln herangezogen und motiviert z.B. die Übernahme eines Ehrenamtes in der Gemeinde. Besonders bei einer lebensumspannenden, kontinuierlichen Bindung an die Institution erzeugt das Ereignis lebensgeschichtliche Kohärenz, Orientierungs- und Deutungsmuster, die gegenwärtiges Handeln anleiten, wie die lebensgeschichtlichen Erzählungen der Mitarbeiter/innen in der offenen Kirche in Verbindungen mit ihrem Engagement zeigen. (Vgl. Piroth 2004; Schweitzer 2003, S. 99ff.; Weymann 2004, S. 52ff.)

Die biographische Erinnerung und interpretierende Verdichtung binden sich dabei an diesen atmosphärisch und symbolisch außerordentlichen Raum, und zwar über vermittelnde, identifikatorische Gestalten, derer es eine Fülle gibt: Taufbecken, Altar, Kreuz, das einfallende Licht an einem ganz bestimmten Punkt in der Kirche usw. Es sind Orte und Gestalten, an denen ein Mensch gestanden oder gesessen

und eine Handlung – Ritual oder Anschauung – vollzogen hat. Der „Sinn für das Unendliche“, den der Raum evoziert, bindet sich bei lebensgeschichtlichen Bezügen zu diesem Raum an den Sinn auch für das „Endliche“, für die Qualität menschlicher Beziehungen in der Gemeinschaft:

„Kirchenräume tragen Spuren in sich eingeschrieben, die wie ein Netz miteinander verbunden sind. Es sind die Spuren der Lebensgeschichten der gottesdienstlichen Nutzer, der Beterinnen und Beter. ... Lebensgeschichte und Kirchenraum stehen ... in einer engen Beziehung zueinander. Schlüsselerfahrungen des Glaubens werden häufig in raumhafter Weise aufbewahrt. Sie binden sich geradezu an Räume.“ (Raschzok 2000, S. 147)

Neben der Erinnerung positiver, sozialisierender Erfahrungen kann es bei der biographischen Reflexion auf den Kirchenraum auch um die Bewältigung von Erfahrungen des Schmerzes und der Einsamkeit gehen, etwa wenn der Kirchenraum der Ort für Trauerfeiern war oder aufgesucht wurde, um Trost zu finden. Ein weiteres Beispiel ist, besonders bei älteren Menschen, die Parallelität eines lebensgeschichtlichen Bruches, etwa des Todes eines geliebten Menschen, und eines Bruches mit der Institution Kirche. Hier übernimmt die intensive, spirituelle Wahrnehmung des Raumes für einen Aussöhnungsprozess fast therapeutische Funktion (ebd., S. 157). Für eine neue Hinwendung zur Gemeinde ist er Medium und Portal. Spirituelle Erfahrung bindet sich wieder neu lebensgeschichtlich in das Selbstbild ein und eröffnet neue Sinndeutungsmuster.

Insgesamt eröffnet die biographische Reflexion der eigenen Verbindung zum Kirchenraum einerseits Zugänge zu neuen Erfahrungen mit ihm. Andererseits ist sie an sich schon Anlass der Selbstvergewisserung, der Selbstklärung, der Selbstabstraktion und damit der Persönlichkeits- und Identitätsbildung. Dieser Vorgang kann unter bestimmten Bedingungen auch als Gruppenidentitätsbildung vonstatten gehen.

1.4 „Am liebsten sitze ich vorne und betrachte das Kreuz“ – die Aneignung des Kirchenraumes

Mit der Zuweisung von Bedeutungen, sei es auf der Ebene der räumlichen Erfahrung oder der biographischen Reflexion, beginnt die Raumaneignung. Aneignung – darunter verstehen wir alltagssprachlich ein Sich-zu-Eigen-Machen einer Sache, eines Textes, eines Raumes, eines Gedankens. Erwachsenenpädagogisch kann Aneignung als aktiver, kognitiv-emotionaler Prozess der Übersetzung von Erfahrungen oder Lernstoff in Wissen und Deutungsreservoirs verstanden werden (vgl. Seitter 2003). Insofern umschließt sie Lernvorgänge, allerdings solche, bei denen

eine Bewusstseinsleistung unabdingbar ist, was nicht auf jeden Lernprozess zutrifft. Eine Aneignung erfordert Ich-Aussagen wie etwa eine Aussage zum Lieblingsplatz im Kirchenraum: „Am liebsten sitze ich vorne betrachte ich das Kreuz“, höre ich immer wieder von Teilnehmer/innen. Lieblingsplätze – verstanden als Verweilorte – und die Anschauung an diesem Ort werden erschlossen in einer Suchbewegung. Eine aneignende Suchbewegung besteht demnach in einem Sich-Treiben-Lassen in einer Aufmerksamkeitshaltung, resultierend in Selektion und Entscheidung.

Nach Schleiermacher ist dies eine zutiefst religiöse Aktivität: Religion besteht für ihn, wie bereits herausgearbeitet, im Gefühl einerseits, und in der Anschauung andererseits (2002, S. 521f.). Anschauung ist ein organischer, leiblicher Vorgang. Sie setzt Prozesse der Selbstbildung frei, als welche der romantische Pädagoge Schleiermacher alle Bildung verstanden wissen will (ebd. 1984, S. 344f.). Aufgrund der Weitsichtigkeit der Anschauung veranlasst die Religion dabei auch Urteilskraft, Erkenntnis über das, was außerhalb ihrer Grenzen liegt (ebd., S. 58).

Aneignung geschieht über Aktivität, eine deutende und (selbst-)reflexive Bewegung im Raum. Bezogen auf den Kirchenraum, kann dies eine Begehung, eine intensive lokale Anschauung, eine biographische Erinnerung/ Reflexion oder das Erschließen eines rumbezogenen Alltags- und Fachwissens sein. Aneignung umschließt in unterschiedlichen Abstufungen reflexive Sinngebungs-, Selbstverortungs- und Lernprozesse, bindet Erfahrungs- und bedingt Bildungsprozesse. In erwachsenenpädagogischer Perspektive ist Aneignung ein zentraler Prozess des Erwachsenenlernens. Lernen ist interessengesteuert und folgt fremder Vermittlung nur bei auffindbaren Bedeutungsanschlüssen, reflexiv-biographischen Sinnkonstruktion und eigener Standortbestimmung (vgl. Seitter 2003, S. 13). Aus der dem Prozess der Aneignung heraus entstehen „Partizipationsportale“ (Gieseke/ Opelt 2005) für die freie Selbstbildung aber auch die formalisierte Bildung Erwachsener im Kirchenraum.

2. Bildungstheoretische Bestimmungen

Im ersten Abschnitt meiner Ausführungen ging es um anthropologische Kategorien menschlicher Bewegung im Kirchenraum. Sie wurden in Empfindung, Erfahrung, biographische Reflexion und Aneignung differenziert und gestuft. Damit sind psychosoziale Vorgänge benannt, die pädagogisch angeregt werden wollen. In bildungstheoretischer Perspektive kann dies mit dem idealistischen pädagogischen Prinzip der Selbsttätigkeit noch näher begründet werden. Selbsttätigkeit bezieht sich

auf die eigenständige begreifende, aktive Aneignung des sozialen Raumes und Lerngegenstandes und ist eine menschliche Grunddisposition. Bei Schleiermacher ist etwa das Gefühl das Selbsttätige in der Religion (2002, S. 87). Selbsttätigkeit ist eine Voraussetzung der Weltaneignung. Dieser hier nur sehr oberflächlich darstellbare idealistische Gedanke,⁹ der mit Vorstellungen moralischer und strafender Erziehung bricht – gleichwohl historisch nur für die bürgerlichen Milieus gedacht wurde – ist auch der modernen Vorstellung von der Bildung des Erwachsenen grundständig zu Eigen. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive wäre so das sich im Kirchenraum bewegende und ihn staunend sich aneignende Individuum ein sich selbst und sich selbsttätig bildendes. In Erfahrungs- und Aneignungsprozessen schreibt sich der Raum über die selbsttätige Verarbeitung in das Fühlen und Denken der und des Erwachsenen ein und wird, wie beschrieben, von dortaus produktiv-sinnhaft gedeutet. Diese Deutung wird wiederum weitergehend orientierend und deutungsanleitend verarbeitet. Als selbsttätiges Individuum ist der Mensch in der Lage, diesen Prozess zu organisieren und zu operationalisieren.

Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen ist es, zur Selbsttätigkeit aufzurufen und so die freie und zweckfreie Persönlichkeitsentwicklung, als Ausprägung individueller „Kräfte“ (Humboldt) bzw. Anlagen, zu unterstützen und anzuregen (vgl. Benner 2001, S. 59ff.). Hiermit sind *Bildungsprozesse* im Kirchenraum angesprochen. Im Unterschied zu religiösen Erfahrungen und ungesteuerter Aneignung soll hier von einem Bildungsprozess als einem gesteuerten Aneignungsprozess gesprochen werden. Er kann erzeugt werden als geordnete, reflexive Selbstbildung *oder* in inszenierten Gruppenbildungsprozessen, welche als formalisierte Seminare oder als lockere Begehungen organisiert werden können. Entscheidend dabei ist das Moment der Metareflexion, das Reflexionsprozesse einfängt, ordnet und bewertet. In formalisierten Bildungsangeboten sind hierbei die Kursleitung und die anderen Teilnehmer/innen behilflich.

Die weitergehende Bestimmung dieses Bildungsprozesses betrifft die Frage nach dem Bildungsinhalt, also die Frage danach, was angeeignet werden soll. Hier sind normative Setzungen durch die Pädagogik erforderlich, wenn der Bildungsprozess nicht gänzlich ungerichtet bleiben soll. Didaktisch schlagen sich diese Setzungen in Lern- und Bildungszielen nieder. Auf der *materialen Ebene* möchte ich religiöses und kulturelles Wissen als Bildungsinhalte vorschlagen. Sie bilden die Eckpunkte

⁹ Vgl. weiterführend Benner (2001).

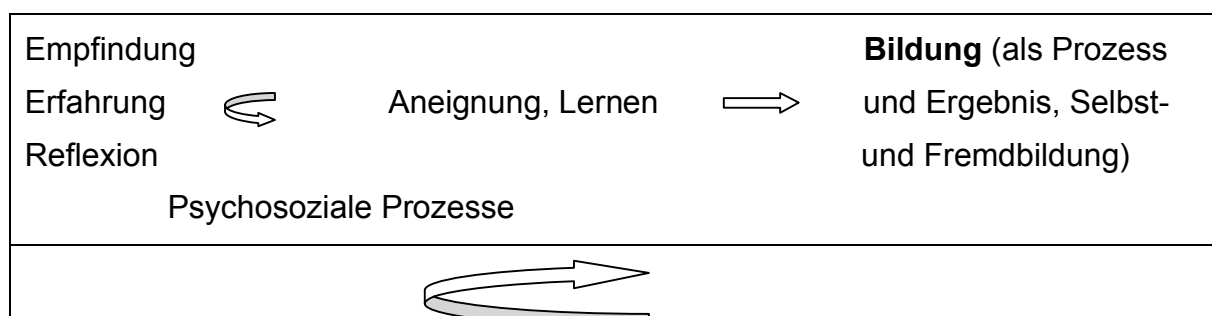
eines *Verfügungswissens*, das dabei hilft, christliche und regionale Traditionen sowie allgemeine Wertekodizes besser zu verstehen und zu interpretieren. Auch Glaubensinhalte können hier eingeordnet werden, wenn Bildung theologisch bestimmt werden soll. Hier wäre zur Kennzeichnung des Bildungsinhaltes die „fides quae creditur“ („Glaube der geglaubt wird“), als Kenntnis der christlichen Lehrinhalte, zu nennen. Auf der Ebene eines *Orientierungswissens* geht es um die Ausprägung von Religiosität und Spiritualität als psychosozialer Dispositionen menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns. Der „Sinn und Geschmack für das Unendliche“, die Frage nach dem Woher und Wohin wird dabei zur Ressource der Lebensführung. Aus theologisch-dogmatischer Sicht wäre adäquat die „fides qua creditur“ („Glaube, mit dem geglaubt wird“),¹⁰ als Glaubens- und Vertrauensakt in das Göttliche, Kern des Bildungsinhaltes. Aus pädagogischer Sicht ist es die Kunst der Deutung und Lebensführung, die uns dabei unterstützt, uns selbst in Beziehung zur materialen und sozialen Welt zu sehen, die unsere Phantasie anregt und Erzählungen generiert, auch über den Kern religiösen Wissens und Deutens hinaus.

Religiosität und Spiritualität sind dabei nicht anders als mit kognitiven und mit emotionalen Anteilen denkbar. Sie sind nicht reines Gefühl, sondern auch kognitive Verarbeitung und Steuerung. Wie alle psychosozialen Dispositionen sind sie nicht direkt lehrbar und auch nur bedingt lernbar. Aber nicht, weil sie nur bei primärer (Kindheits-) Sozialisation, d.h. unter den Bedingungen einer bestimmten Milieuherkunft, der erwachsenen Person zur Verfügung stünden. Hier würde die Erwachsenenpädagogik, die, unbiologisch und gestützt durch lernpsychologische Befunde, von einer Lernfähigkeit und Bildsamkeit des Menschen bis ans Lebensende ausgeht, entschieden widersprechen. Vielmehr ist es so, dass Religiosität und Spiritualität, schon von Schleiermacher her als Grunddisposition menschlichen Lebens gelten können (2002, S. 63ff.). Religiosität und Spiritualität sind im Menschen selbst angelegt, sind unverfügbar und nicht tilgbar. Sie müssen wach gehalten und kultiviert werden. Durch (nicht-intentionale) Aneignungsprozesse/ Lernprozesse und (intentionale) Bildungsprozesse können sie ausdifferenziert und zu einer Kompetenz für die ganze Lebensführung werden. Orte und Formen für diese Ausdifferenzierung können informelle Begehungen des Kirchenraumes oder formelle Bildungsangebote der EEB sein.

¹⁰ Die Rückführung der Bildungsinhalte auf die Unterscheidung von „fides quae“ und „fides qua“ ist Ergebnis der Diskussion im Anschluss an den Vortrag.

Die EEB selbst hat dabei auch die Unterstützung und Entwicklung von Kompetenzen im Blick, die mit der Religiosität und Spiritualität zwar verbunden sind, aber unabhängig von ihnen gedacht und begründet werden können: Urteilskraft, Bewältigungsfähigkeit, Orientierung, Selbstreflexion, Selbstabstraktion, Identität. Diese Lern- und Bildungsziele sind verankert in Grundsätzen und Leitbildern der EEB (Seiverth u.a. 2002). Ohne hier auf die Diskurslandschaft der EEB einzugehen, ist die Erforderlichkeit langer Prozesse des gemeinsamen Durchdiskutierens, Durchdringens, Abgleichens und Verallgemeinerns für den gelingenden Bildungsprozess eine ihrer Leitvorstellungen. Die Beschäftigung mit dem Religiösen ist ein intensiver Prozess. In praktisch-theologischer und pädagogischer Perspektive ist die Religion ein Modus der Existenz und der individuellen Erweiterung ihrer Möglichkeiten (Bildung): Tue alles mit Religion, nicht aus Religion. Dabei unterscheidet sich ein erwachsenenpädagogisches Verständnis von Lernen und Bildung von einem gemeindepädagogischen, und Ziel der Erwachsenenbildung kann niemals der Gemeindeaufbau sein. Wohl kann Erwachsenenbildung bei entsprechenden Lehrinhalten aber Menschen befähigen, selbst in diese Richtung aktiv werden, was im Kurs für Präsenzmitarbeiter/innen in offenen Kirchen ein durchaus formuliertes Bildungsbedürfnis ist. Diese Bildungsbedürfnisse können und sollen pädagogisch aufgegriffen werden. Allgemein aber gilt: Folien des pädagogischen Handelns sind Individualität, Freiheit und Aufklärung. Befreiende Gottesbilder und freie religiös-spirituelle Bewegungsräume, die diesen Prozess unterstützen, wollen erdacht und erzeugt werden. Zugleich ist die EEB seit ihren Anfängen ein Ort der Bildung in Kirche und Welt. Sie vermittelt zwischen beiden Welten und bindet sich an einem sozialen Auftrag (vgl. Hammerich 2000, S. 149ff.).

Nachfolgendes Schema kann zum Abschluss der Abschnitte 1 und 2 die Zusammenhänge von der religiösen Empfindung zur religiösen Bildung im Kirchenraum, wie hier dargelegt, verdeutlichen.



Individuelle Dispositionen (Selbsttätigkeit; Emotion, Kognition – Spiritualität)
--

3. Konzepte religiöser Erfahrung und Bildung im Kirchenraum

3.1 Kirchenpädagogische Konzepte zur Raumaneignung

Pädagogische Konzepte für die Aneignung des Kirchenraumes liegen heute vor allem seitens der Kirchenpädagogik vor. Kirchenpädagogik macht sich dabei das Prinzip der Begehung und leibgeistigen Wahrnehmung des Kirchenraumes zu Eigen. Sie unterscheidet sich substantiell von Ansätzen kunsthistorischer Führungen. Die Zugänge zum Kirchenraum sind spontan und unmittelbar und werden im Verlauf des Prozesses reflexiv verallgemeinert. Kirchenpädagogische Konzepte wurden bislang vor allem für Schulklassen entwickelt, werden aber auch mehr und mehr auf thematisch angeleitete Begehungen für Erwachsene übertragen (vgl. z.B. Neumann/ Rösener 2003). Im Folgenden soll es jedoch mit Blick auf das Programmangebot der EAE um den Fortbildungskurs für Präsenzmitarbeiter/innen in offenen Kirchen gehen.

3.2 Raumbegehung im Fortbildungskurs für Präsenzmitarbeiter/innen in offenen Kirchen der EAE

Offene Kirchen laden zur Begehung, Erklärung und Gestaltung ein. Im Fortbildungskurs für Präsenzmitarbeiter/innen in offenen Kirchen¹¹ wurden hierfür Formen gefunden und Konzepte aus den Übungssituationen heraus entwickelt. Im Zentrum steht die Aneignung des Raumes über biographische Reflexion, leibgeistige Wahrnehmung und Erschließung seines symbolischen Gehaltes. Da es sich um eine Fortbildung handelt, sollen dabei die Teilnehmer/innen zur Übersetzung der eigenen Erkenntnisse in eine Praxis der Anleitung von Besucher/innen angeregt werden. Dies geschieht besonders in einem von 6 Modulen, das hier exemplarisch vorgestellt wird:

¹¹ Nach Abschluss der Projektphase (2005-2008) mit Fördermitteln der Evangelischen Landeskirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (EKBO), des Evangelischen Erwachsenenbildungswerkes Westfalen und Lippe e.V. sowie der Robert-Bosch-Stiftung werden die Schulungen im Programm des Amtes für kirchliche Dienste der EKBO weitergeführt. Zum Angebot und seiner curricularen Struktur vgl. ausführlich Fleige 2006, 2007; weitere Information über: gemeinde@akd-ekbo.de.

Modul 2: Raumerfahrung, Raumerkundung, Raumbedeutungen

- Erschließung der spirituellen und ästhetischen Raumqualität
- Übernahme der Besucher/innenperspektive
- Begehung des Raumes und Erschließung von Verweilorten
- Konzeption, Symbolik und kulturelle Bedeutungen des Raumes im historischen Wandel

Ziele von Begehungen sind Differenzierungen atmosphärisches Empfinden, das Erlangen von Sprachfähigkeit für die atmosphärische und spirituelle Qualität des Raumes, die Erschließung von Raum- und Objektbedeutungen sowie die Anleitung von Besucher/innen bei der Begehung des Kirchenraums. Begehungskonzepte werden in der Erprobung entwickelt (z.B. Erkundungsbogen und Polaritätenprofil „Raumeigenschaften“, Aufsuchen von Verweilorten, Anzünden einer Kerze als biographisch-reflexive Begehung bzw. räumliche Gefühlsäußerung, Einbezug von Frömmigkeitshandlungen und rituellen Bewegungen als atmosphärisches Raumgreifen, Begehung gottesdienstlicher Stationen *und* Erklärung des Inventars an diesen Stationen in einem späteren Modul).

Externe Begründungen für dieses Vor-Gehen finden sich etwa bei Kunstmann:

„Religiöse Räume laden zur Begehung und zum teilnehmenden Prozess ein. Religion und Bewegung sind untrennbar miteinander verbunden: es bewegt mich – darum verdient es Religion genannt zu werden. Die Teilnahme selbst wird zur Bewegung ...“ (S. 397)

Übungen der Raumbegehung und -durchschreitung, etwa „betend mit dem Psalter in der Hand“ beschreibt auch Raschzok und befindet:

„Geistliche Raumerschließung dient der Wahrnehmung von Kirchengebäuden als Erlebnisräumen für die Gottesbegehung.“ (Raschzok 2000, S. 154)

Seine These von der Transzendierung bei der Beschreitung des Kirchenraumes als „erlebbares Sinngefüge“ ohne eine Wahrnehmung von Bedeutungen findet allerdings in den Kursen der EAE keinen Anhalt. Hier wird vielmehr der lernförderlichen Durchmischung emotionaler und kognitiver Anteile bei der Raumwahrnehmung Vorrang eingeräumt. Beide Bereiche werden je nach Teilübung unterschiedlich stark angesprochen, und jede Teilübung endet nach der kurzen Dauer von 5-15 Minuten mit einer Reflexion im Plenum, bei der die Übung an theologisches und kulturelles Wissen sowie an die biographische Selbstreflexion – durchaus auch an das Gespräch über Gottesvorstellungen und Glaubensfragen – rückgebunden wird.

Übergeordnete Lern- und Bildungsziele der Begehung liegen neben der Kompetenzentwicklung und der Erarbeitung eines Repertoires zur Anleitung von Besucher/innen in der religiösen- und der Identitätsbildung der Teilnehmer/innen, und zwar im Kontext ihrer Sozialisation als Präsenzmitarbeiter/innen und Angehörige einer sozialen Gruppe, hier der Kirchengemeinde. Entscheidend für die Realisierung dieses Bildungsgedankens ist die Freiheit und Individualität der Lernenden im Rückbezug auf Sozialität. Das gilt für dieses Fortbildungskonzept ebenso wie für den gesamten (Fort-)Bildungsbereich der EEB.

Der Kurs für Präsenzmitarbeiter/innen in der offenen Kirche der EAE ist kein Glaubenskurs. Aber er macht sich auch nicht die Position zu Eigen, vom Kirchenraum als einem „religiösen Raum“ (Mertin 2005, S. 15) zu sprechen. Gott geht nicht im Raum auf, wie in der Diskussion beim Gesprächsforum Offene Kirche im Dezember 2006 kritisch nachgefragt wurde. Die Herausforderung heutiger Erwachsenenbildung besteht vielmehr darin, verschiedene hermeneutische Zugänge zum Glauben und menschlichen Leben, der Komplexität heutiger Lebensführung angemessen, miteinander zu verbinden: Glauben thematisieren, Religiosität und ihre vielfältigen Formen – auch diffuse Spiritualität – ernst nehmen, für religiöse Sinnsuche und biographische Reflexion ein Angebot machen und theologisches und kulturelles Wissen zur Verfügung stellen: „Wie der Glaube in der gegenwärtigen Welt Gestalt gewinnt und wie er mit den Lebenserfahrungen der Teilnehmenden zusammenhängt, das ist die Frage an die Erwachsenenarbeit der Kirche“ (Hammerich 2000, S. 155). Beinahe kein Ort scheint sich hier als Lernort so anzubieten wie der Kirchenraum.

4. Fazit und Ausblick

Offene Kirchen binden die unterschiedlichsten Suchbewegungen von Menschen im öffentlichen, aber nicht-profanen Raum (Stemmann 2006, S. 2). Sie regen den „Sinn und Geschmack“ für das Unendliche und das Endliche an. Sie sind Orte des religiösen Empfindens, der religiösen Erfahrung, der produktiven Aneignung und (Selbst-)Bildung. Ihnen wohnen anthropologische Grundaussagen inne, die uns auffordern, im Raum Orte für Verweil, Begehung und Reflexion zu schaffen. Offene Kirchen sind Kleinodien der Identitätsbildung, Freiheit und Selbsttätigkeit, der biographischen Reflexion und Besinnung und sollten von uns als solche *erhalten, zugänglich gemacht* und *weiter ausgebaut* werden. Sie sind gleichfalls Orte der Freizeit-

Gestaltung im erwachsenenpädagogischen Sinn.¹² Um Kirchen als Lernorte zu gestalten, können schriftliche oder mündliche Anleitungen zur methodisch geleiteten Begehung im oben genannten Sinne helfen. Wo touristische Nutzungskonzepte richtigerweise in der aktuellen Diskussion sehr betont werden – auch die Funktion von offenen Kirchen für die Regionalentwicklung könnte hier noch stärker in den Blick gerückt werden – sollten diese Ebenen und Funktionen offener Kirchen mitbedacht und Kirchen für die unterschiedlichsten Typen von Besucher/innen und Bedürfnissen zugänglich gemacht werden.

Literatur

- Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 4., völlig neu bearbeitete Aufl. Weinheim u. München, S. 59ff.
- Böhme, G. (1995): Atmosphären. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a. Main
- Fleige, M. (2007): Lernkulturen für das Ehrenamt. In: Heuer, U./ Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u.a., S. 271-283
- Fleige, M. (2006): Fortbildungen von Präsenzmitarbeiterinnen in offenen Kirchen - ein Lernfeld für die Evangelische Erwachsenenbildung. In: forum erwachsenenbildung, Heft 2, S. 59-62
- Gieseke, W./ Opelt, K.: (2005a): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin/ Brandenburg. In: Gieseke u.a. (Hrsg.): Kulturelle Bildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin-Brandenburg. Band I der Reihe »Europäisierung durch kulturelle Praxis. Bildung – Praxis – Event.« Hrsg. von W. Gieseke und J. Kargul. Münster u.a., S. 43-130
- Gieseke, W./ Siebers, R. (1995): Biographie, Erfahrung und Lernen. In: Brookmann-Noreen, Ch. u.a. (Hrsg.): NQ-Materialien Handbuch Erwachsenenbildung. Weinheim u. Basel, S. 311-357
- Gräß, W. (2005): Ästhetische und religiöse Erfahrung in der Religionspädagogik. Zu Godwin Lämmermanns Kritik am Ästhetik-Trend in der Religionspädagogik. In: ZPT, Heft 4, S. 375-385
- Hammerich, H. (2000): Kirchliche Bildungsarbeit im Lichte des Wandels. In: Brödel, R. (Hrsg.): Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung. Münster u.a., S. 149-156
- Kunstmann, J. (2005): Religion begreifen. Kleine Phänomenologie sinnlicher religiöser Erfahrung. In: ZPT, Heft 4, S. 395-399
- Lange, H.-J. (2006): Evangelium sichtbar machen. Verkündigung mit offenen Kirchen. Hrsg. vom Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers. Hannover
- Mertin, A. (2005): „...räumlich glaubet der Mensch.“ Beobachtungen zur Verortung des Religiösen. In: forum erwachsenenbildung, Heft 1, S. 4-18
- Neumann, B./ Rösener, A. (2003): Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch. Gütersloh

¹² Vgl. im Anschluss hieran Wolff 2005.

- Piroth, N. (2004): Gemeindepädagogische Möglichkeitsräume biographischen Lernens. Eine empirische Studie zur Rolle der Gemeindepädagogik im Lebenslauf. Münster
- Raschzok, K. (2000): Spuren im Kirchenraum. Anstöße zur Raumwahrnehmung. In: Pastoraltheologie 89, S. 142-157
- Seiverth, A. (Hrsg.) (2002): Am Menschen orientiert. Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung. Bertelsmann
- Schleiermacher, F. (1984): Monologen (1800). Darmstadt
- Schleiermacher, F. (1999): Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der Evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt (1830/ 31). Hrsg. von Martin Redecker. Berlin/ New York
- Schleiermacher, F. (2002): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799). Hrsg. von Rudolf Otto. 8. Aufl., Göttingen
- Schmitz, H. (1981): Der Gefühlsraum. System der Philosophie II, Bd. 3. 2. Aufl., Bonn
- Schmitz, H. (1995): Das Göttliche und der Raum. System der Philosophie III, Bd. 4. 2. Aufl., Bonn
- Schmitz, H. (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle. Ostfildern
- Schweitzer, F. (2003): Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie. Gütersloh
- Seitter, W. (2003): Aneignung: Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts. In: Nittel, D./ Ders. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 13-24
- Stemmann, K. (2006): Unternehmen Kirche – zwischen Management und pastoralen Aufgaben. Vortrag, gehalten bei der Studienkonferenz der Thomas-Morus-Akademie Bensberg bei der Ecclesia-Messe, Köln
- Weymann, A. (2004): Individuum – Institution – Gesellschaft. Erwachsenensozialisation im Lebenslauf. Wiesbaden
- Wolff, J. (2005): Zeit für Erwachsenenbildung. Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Zeit-Diagnosen und Frei-Zeit-Bedürfnissen. Göttingen
- Wuckelt, A. (2006): Wieviel Raum braucht der Mensch? In: PGP, Heft 2, S. 27-30