

Räume und ihre (Un-)Ordnung – Zur Bedeutung der Räume für ein inklusives religiöses Lernen

Oliver Reis

Oliver Reis betrachtet den „Lernraum“, wie wir ihn heute vorfinden, als Erbe der preußischen Schulreformen sowie anthropologisch raumtheoretisch und in seiner Funktion als „dritten Pädagogen“. Dabei gelangt er zu wichtigen Fragen: (Wie) Lässt sich ein inklusiver Lernraum beschreiben? Welche „Bühnen“ benötigt er, um allen Beteiligten in ihrem Lernen und Lehre gerecht zu werden? Wieviel „Unordnung“ verträgt er? Der Blick auf die „Architektur“ des religiösen Lernraums zeigt, dass dieser eine wichtige Aufgabe für ein realistisches inklusives Lernen – auch im Religionsunterricht – an der Schule übernehmen kann.

Räume – speziell Lernräume – sind für das Lernen sehr bedeutsam. Sie bilden „den Rahmen für Lern- und Begegnungsprozesse“ (Hinz 2012, 50) und beanspruchen die in ihnen lebenden und arbeitenden Menschen. In der Schulpädagogik ist die Frage nach der Gestaltung von Lernräumen deshalb auch schon länger ein Thema, weil die Raumgestaltung ein sicherer Indikator des vorherrschenden Lernverständnisses ist. Es ist deshalb kein Zufall, dass gegenwärtig eine Schulraumgestaltung kritisiert wird, die mit den flexibilisierenden Anforderungen an ein inklusives – und damit zugleich kooperatives wie auch individuell-förderndes – Lernen nicht Schritt hält. „Lernraum“ in diesem Sinne meint den mathematisch-architektonisch umbauten Körper, der mit bestimmten Materialien und Ordnungen gestaltet wurde und selbst wieder gestaltend auf die Akteure wirkt. Den Zusammenhang des gegenwärtigen Lernverständnisses und die kongruenten Raumanforderungen darzustellen, ist die *erste* Aufgabe dieses Beitrages. Um allerdings zu verstehen, warum die Schulräume nicht einfach diesen Anforderungen entsprechend umgebaut werden, ist es nötig, im *zweiten* Schritt historisch zurückzuschauen und sich das Erbe der preußischen Schulreformen zu vergegenwärtigen, die auch heutigen Lernräumen eine Funktionsaufgabe hinterlassen haben, die als Raum macht bei allen Reformbemühungen spürbar bleibt. Dabei wird klar, dass das mathematisch-architektonische Raumverständnis nicht ausreicht, um zu verstehen, warum der Raum tatsächlich der „dritte Pädagoge“ ist. Der Beitrag skizziert deshalb *drittens* Ergebnisse der anthropologischen Raumtheorie, die darauf hinweisen, dass sich die individuell-soziale Raumkonstitution in komplexen Ordnungen vollzieht, die der einfachen Ge-

staltungsvorstellung des Raumes eine Grenze setzt. Das hat Konsequenzen für den Lernraum an sich, aber auch speziell für das religiöse Lernen, das *viertens* auf seine spezifische Beziehung von Materialität und Konstruktion untersucht wird. Dabei wird *fünfstens* erahnbar, dass gerade der religiöse Lernraum eine besondere Aufgabe für ein realistisches inklusives Lernen an der Schule übernehmen kann.

1. Lernen und pädagogische Raumanforderungen heute

1.1 Schulpädagogische Einsichten

Die Schulpädagogin Renate Hinz betont, dass die Schul- und Klassenräume immer den Rahmen für Lern- und Begegnungsprozesse bilden. Sie wirken massiv auf die Aneignungs- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein. Gegenwärtig sind sie aus ihrer Sicht „häufig zweckrational technisch konstruiert und selten auf die individuellen Bedürfnisse in einer heterogenen Lerngruppe ausgerichtet. Das wird oft als gegeben hingenommen, obwohl der Lernraum uns emotional „berührt“, sich persönlichkeitsprägend und lernförderlich auswirkt“ (Hinz 2012, 50). Dabei wäre es durchaus über eine pädagogische Raumtheorie möglich, „Räume in erzieherischer und sozialer Perspektive als „pädagogische Räume“ so zu gestalten, dass sie das Zusammensein und Handeln der Lehrenden und Lernenden positiv beeinflussen. Es gilt kognitive, soziale und mentale Momente räumlicher Wahrnehmungskonstanten in den Blick zu nehmen, die das Denken, Sozialverhalten und emotionale Empfinden stimulieren und prägen“ (ebd., 51). Für Hinz sind die Klassen- und Schulräume aufgrund ihrer Bedeutung als Teil der äußeren Lernumgebung so zu gestalten, dass sie aktuellen Lernerfordernissen entsprechen:

Pädagogische Grundannahmen zum Lernen	Raumanforderungen
„1. Unter dem Aspekt kognitiver Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse geht es um die Herstellung räumlicher Voraussetzungen für eine anschlussfähige, den Ausgangslagen eines jeden Kindes entsprechende Bildung.“	Dafür sind Lernumgebungen so zu gestalten, dass Lernen auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ hin ausgerichtet ist und ko-konstruktive Arbeitsprozesse ermöglicht werden.
2. Soziale Akzeptanz und Integration basieren auf gegenseitig wertschätzenden Verhaltensweisen.	Sie lassen sich durch eine Raumplanung entwickeln, die gemeinsames Arbeiten, Teambildungen und Kommunikationsprozesse ermöglicht.
3. Emotionales Wohlfühlen und Gesundheitsempfinden werden durch architektonische Formgebung positiv beeinflusst.	Hierbei sind stimulierende, das Individuum in seiner Persönlichkeit anerkennende, aber auch kooperationsfördernde Gestaltungen zu berücksichtigen.“

(Hinz 2012, 51).

Dieser Zusammenhang wird noch einmal gesteigert, wenn man die im inklusiven Lernen besondere Spannung zwischen einem differenzierten, individuellen und kooperativen Lernen, zwischen breit gefächerten und zielgenauen Materialien, zwischen Selbststeuerung und sozialem Feedback oder zwischen Kommunikations- und Rückzugsecken räumlich denkt (vgl. ebd., 52).

1.2 Idealvorstellungen schulischer Raumarchitektur und deren Grenzen

Das führt zu Idealvorstellungen wie der Fraktalen Schularchitektur: Diese denkt Schulgebäude und Klassenräume hoch funktional differenziert, was die Lerngruppen dezentralisiert und mobilisiert; sie sieht genügend Raum für Vereinzelung und Vergemeinschaftung vor, und schlägt vor, dass die Räume eine klare funktionale Regelsprache haben, die zu gezielten Tätigkeiten einlädt und dass Räume in ihrer Funktionalität jeweils konsistent sind (vgl. Buddensiek 2009, 321). Diese Räume sind bewusst nicht hierarchisierte, eher rekursiv angelegte Werkstatt-Räume, die zu den (selbst)gesetzten Aufgaben durch die passende äußere Lernumgebung den Aufbau einer stimmigen inneren Lernumgebung unterstützen sollen (vgl. Müller-Naendrup 2013, 198; Buddensiek 2009, 325).

Wenn so klar ist, dass genau diese Raumarchitektur so zentral für das (inklusive) Lernen in der Schule ist, warum sind dann die Räume bis auf wenige Projektschulen nicht so gestaltet? Sind es einfach nur die fehlenden finanziellen Mittel? Oder die unpädagogische und eher administrative Denke der Planer?

Ein erster Hinweis kommt aus der Reformarchitektur selbst, wenn Buddensiek beobachtet, dass „das Potenzial der verschiedenen Einrichtungselemente (...) bislang noch nicht ausgeschöpft“ wird oder dass Lehrkräfte nach neuen Strukturen suchen, „die Orientierung und Verlässlichkeit insbesondere für Erstklässler schaffen“ (Buddensiek 2009, 328). Offenbar sucht die deutsche Lernraumkultur eine bestimmte Struktur, in der selbst Reformarchitekturen erstarren können. „Form follows function“ meint eben nicht nur den Auftrag, pädagogische Funktion in Räume zu organisieren (ebd., 316), sondern ist auch in dem Sinne wahr, dass tieferliegende kulturelle Funktionen auch selbst die Formen der Lernräume hervorbringen (vgl. Schäfer/ Schäfer 2009, 239).

2. Das Erbe des preußischen Schulraumes bis heute

Laura Kajetzke und Markus Schroer weisen darauf hin, dass selbst die gegenwärtigen pädagogisch begründeten Raumkonzepte immer noch als rationale „top-down“-Maßnahmen gedacht sind, die Räume als aus der

kulturellen Umgebung losgelöste institutionelle Anreizsysteme vorgeben wollen. Dabei übersehen diese, dass auf dem Schulgelände, im Schulgebäude und im Klassenzimmer unterschiedlichste übergeordnete und untergeordnete Raumkonstitutionen machtvoll übereinander gelagert sind (vgl. Kajetzke/ Schroer 2009, 300-302, 308). Für sie stehen die (staatlichen) deutschen Lernräume strukturell in der Tradition der preußischen Schulreform, die nach Kajetzke und Schroer von drei kulturellen Mächten geprägt ist: dem Protestantismus, dem Militarismus und dem Hygiene-Diskurs. Der Protestantismus gibt dem Klassenraum die Leistungsbereitschaft bzw. -anforderung mit, der Militarismus die Mechanismen der Disziplinierung durch Hierarchisierung sowie Platzierung und der Hygiene-Diskurs die Separierung (vgl. ebd., 303). Der „Raum“ ist hier nicht nur das Gebäude oder die äußere Lernumgebung, er ist vielmehr eine soziale Ordnung, die einen bewusst „heterotopischen“ Ort prägt, der als Gegenort zur normalen Realität konzipiert ist, an dem „die Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind“ (Foucault 1992, 39). Dies zeigt sich in der preußischen Schulreform darin, dass ...

- mit der Tradition des Schulhauses als Wohnhaus der Lehrkräfte gebrochen wird und eigene öffentliche Schulgebäude errichtet wurden,
- die üblichen Familienbindungen und die altersübergreifende Gruppenbildung durch eine altershomogenisierte Klassenbildung ersetzt wurden,
- die Wirklichkeit in Form von artifiziellen Modellen zum Lerngegenstand wurde,
- die lebensweltlichen Wissenssysteme und Kompetenzen neutralisiert und durch nach internen Prinzipien gebildeten Curricula ersetzt wurden,
- die Lehrkräfte durch Ausbildung qualifiziert und damit mit Amtsmacht gegenüber den Lernenden und den außerschulischen Strukturen versehen wurden (vgl. Göhlich 2009, 92-97).

Diese soziale Ordnung ist eine, in der das Individuum für eine bestimmte kollektive Gesinnung von seiner bisherigen Lebensform distanziert und neu platziert wird. Dass im Rahmen des Protestantismus und des Militarismus diese Gesinnung stark von dem christlichen Arbeitsethos und der nationalen Vaterlandsliebe geprägt war, ist dem 19./20. Jahrhundert geschuldet, aber an sich ist diese soziale Ordnung strukturell erhalten geblieben. Das hat etwas damit zu tun, dass diese Schulreform auch dem Geist der Aufklärung entspringt. Denn die Aufklärung ist die Zeit, in der der Mensch als „homo educandus“ (Kant) begriffen wird. Sie differenziert die Schulzeit systematisch zu einer Bildungszeit der noch Unmündigen hin zur Mündigkeit aus und ermächtigt die Lehrkräfte zur stellvertretenden Deutung, was die Schülerinnen und Schüler zur späteren Mündigkeit

benötigen. Auch ohne einen militarisierten und protestantischen Rahmen kann Schule auf Hierarchisierung, Disziplinierung und Platzierung bestehen und die Welt als artifizielles Lernmodell einführen, weil die Schule für die Zukunft ausbildet und bildet. Immer noch übernehmen viele junge Menschen die ihnen zugedachte Rolle als (noch) unwissende Schülerinnen und Schüler, weil Schule ein zentrales System ist, um Zukunftsmöglichkeiten zu verteilen (vgl. Reis 2007, 62-65). Sie ist beauftragt, eine äußere und innere Ordnung zu schaffen, um eine Bildungspassage zu formen. Schul- und Klassenräume sind deshalb auch keine Wohnräume, sie sind Anders-Orte, die gar nicht sagen sollen: Hier fühle ich mich wohl, hier möchte ich bleiben. Sie sind geordnete Durchgangsräume der verstetigten und strukturierten Selbstentfremdung auf die Mündigkeit als selbstverantwortete gesellschaftliche Teilhabe hin. „Wer den aufwendig gestalteten Eingang (der Schule) durchschritten hat, befindet sich gleichsam in heiligen Hallen der Bildung, in denen das Leben nichts zu suchen hat“ (Göhlich 2009, 97). Dieses Erbe führt dazu, dass Schul- und Klassenräume trotz aller Reformbemühungen immer wieder erkennbar sind und so erwartet werden (vgl. Kajatzke/ Schroer 2009, 304).

3. Anthropologie des (Lern)Raumes und die Konsequenzen für den Lernraum

Offenbar greift das pädagogische Verständnis von Raum zu kurz. Es erkennt zwar zutreffend, dass „von jedem konkreten Raum ein spürbarer Anspruch ausgeht, sich seinem Sinn gemäß zu verhalten“ (Göhlich 2009, 90) und dass der Lernraum dadurch tatsächlich als Pädagoge wirkt – wie die Reggio-Pädagogik betont (vgl. Schäfer/ Schäfer 2009, 237). Anders stellt es sich dar, wenn zur Gestaltungsaufgabe des Raumes übergegangen und der Raum damit als äußere Umgebung verstanden wird, in die bestimmte Menschen bildend hinein gestellt werden können: Dann wird ausgeblendet, dass Schul- und Klassenräume als Institutionen sowohl umfassend in einer sozial-kulturellen Umgebung gebildet als auch von den Menschen her konstituiert werden. Und offenbar kommt es von beiden Seiten zu Überformungen. Die Raumvorstellung, in der der Raum zum vom Subjekt entkoppelten Erkenntnisgegenstand wird, ist als naiv enttarnt. Es ist deshalb nötig, die aktuelle Raumtheorie breiter zu rezipieren, um den Lernraum in seiner Bedeutung für das Lernen zu verstehen.

3.1 Raumtheorie

„Raum“ meint etymologisch sowohl von der deutschen Sprachwurzel „rum“ als auch von seiner altgriechischen Bedeutungsfamilie $\chi\acute{o}\rho\alpha$ her

Raum geben und Platz machen. Und das ist konkret gemeint: Es geht zunächst um die Tätigkeit des Räumens und erst danach um das, was in der Räumung entsteht. Raum ist nicht einfach da, er muss durch menschliche Tätigkeit frei gemacht werden als Hohlraum, als Zwischenraum, der sich von dem Nicht-Freigemachten abgrenzt. Dabei bezieht sich diese Grenzziehung nicht nur auf die materielle Welt, da der Mensch auch soziale, kulturelle, politische oder ökonomische Räume schafft. Immer geht es darum, dass dem Menschen in diesen Räumen eine bestimmte Wirklichkeit nahe kommt (vgl. Meyer zu Schlochtern 2007, 22; Bollnow 1963, 37).

Mit Otto Friedrich Bollnow ist es wichtig, zwischen den architektonisch-mathematisch gebauten Räumen und dem Raum als menschliche Seinskategorie zu unterscheiden. Natürlich kann man ideale Lern-Räume fordern, in denen im Sinne einer „Pädagogik der Steine“ Sinnreize auf die Individuen wirken, die in diesen Räumen lebendig werden. Dabei wird aber übersehen, dass in und unter diesem Raumverständnis eine andere Wirklichkeit wirksam ist:

„Der Mensch befindet sich nicht im Raum, wie ein Gegenstand sich etwa in einer Schachtel befindet, und er verhält sich auch nicht zum Raum, als ob zunächst etwas wie ein raumloses Subjekt vorhanden wäre, das sich dann hinterher auch zu einem Raum verhielte, sondern das Leben besteht ursprünglich in diesem Verhältnis zum Raum und kann davon nicht einmal in Gedanken abgelöst werden.“ (Bollnow 1963, 23).

In der „Natur“, auf der „Straße“ oder im „Wohnzimmer“ konstituiert der Mensch seinen Raum und ist durch „sein Verhalten zu einem umgebenden Raum bestimmt“ (ebd.). Der Raum, den ein Mensch um sich herum aufspannt, ist der begrenzte Hohlraum zwischen Räumen, in dem ein Mensch gerade konkret seine wesentlichen Beziehungen fasst (vgl. ebd.; Meyer zu Schlochtern 2007, 20). Und die Grenze des Hohlräume ist je nach Situation eine andere und hängt nur situativ mit Wänden zusammen. Im Klassen-Raum können zwei Schülerinnen, die ein Nebengespräch führen, einen eigenen Raum bilden, der ganz von der Zweisamkeit geprägt ist und vielleicht einen materiellen Raum von 80cm x 120cm x 50 cm aus dem viel größeren Klassenraum ausgrenzt. In diesem konkreten kleinen Raum sind die beiden Schülerinnen geborgen in der Mitte und er enthält für sie, was gerade nötig ist. In einem Klassenraum lässt sich nach Kajetzka und Schroer geradezu ein vielfältiges Nebeneinander solcher Hohlräume beobachten, die sich nicht nur gegen das Unterrichtsgeschehen, sondern auch mit dem Unterrichtsgeschehen bilden, immer aber auch durch den Klassenraum und seine soziale Ordnung vermittelt werden (vgl. Kajetzka/Schroer 2009, 305-307). Das, was die Pädagogik mit „Lernraum“ meint, ist von daher immer nur die materielle Außenseite, die zwar auf die individuellen und interpersonellen Subräume wirkt, aber in ihrer Wirklichkeit als Raum davon abhängig ist, dass sich die Individuen dazu verhalten.

Menschenleere Schaufotos von pädagogisch sinnvollen Räumen entstehen unter Eliminierung der konkreten Räume der Subjekte und verzerren so „das reale Raumerleben (...) zu einem Gegenstandsverhältnis“ (Meyer zu Schlochtern 2007, 22).

In der Raumsoziologie macht insbesondere Martina Löw auf dieses Verhältnis des vorausgesetzten institutionellen Raumes und des konstruierten Raumes aufmerksam.

„Über Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse werden soziale Güter und Lebewesen zu Räumen zusammengefasst. Diese Verknüpfungsleistung ist gesellschaftlich durch Raumvorstellungen, institutionalisierte Raumkonstruktionen und den klassen-, geschlechts- und kulturgeschichtlichen Habitus vorstrukturiert. Sie ist abhängig vom Ort der Synthese und der Außenwirkung sozialer Güter und anderer Menschen“ (Löw 2001, 225).

Die beiden menschlichen Leistungen – Räume und ihren Sinn zu erfassen (Syntheseleistung) und Räume von der eigenen Mitte aus in der Auseinandersetzung mit den Raumkonventionen intersubjektiv zu gestalten (Spacing) – erzeugen eine zirkuläre soziale Dynamik, so dass Räume als Institutionen auf den individuellen Raum wirken und das Raumgestaltungsbedürfnis seinerseits auf die Institutionen wirkt:

„Raum sei also eine individuelle, aber immer wieder auch institutionalisierte, synthetisierte Konstruktion, die dadurch, dass Menschen zugleich durch Spacing, d.h. durch das Verändern von relationalen Anordnungen von Menschen und Gütern, Räume gestalten, eine prozesshafte Handlungsdimension erhalte“ (Sandler-Koschel 2016, 152).

3.2 Die Mächtigkeit institutionalisierter Räume

Aus dieser Perspektive Löws wird verständlich, dass die Gesellschaft und die Menschen selbst bestimmte institutionalisierte Räume immer wieder reproduzieren. Sie entstehen dann sogar wiedererkennbar an unterschiedlichen Orten mit unterschiedlichen Menschen, weil die sozialen Ordnungen in den relationalen Raumerwartungen der Subjekte getragen sind und diese gesellschaftliche Regeln und die Verteilung von Ressourcen reproduzieren (vgl. ebd.; Meyer zu Schlochtern 2007, 21; Geiger 2010, 44). Schulgebäude und Klassenräume sind in ihrer institutionellen Form so beharrend, weil sie erzieherisch-funktionale Räume bilden, in denen sich soziale Raumerwartungen an Bildungsräume abbilden können. Und seit der preußischen Schulreform gehört es zu diesen Räumen, dass sich – geradezu aufgrund der Separierung und Disziplinierung in asymmetrischen Beziehungen – passende Subräume bilden, die gerade weil sie nicht gewünscht sind, Heterotopien in der Heterotopie Schule bilden. Es gibt eben keine einseitige Kontrolle der Subjektraumbildung durch den institutionalisierten Raum, sondern die jeweils subjektiven Räume

im Raum sorgen für eine erhebliche Dynamik. Erst in den intersubjektiven Syntheseleistungen entsteht so etwas wie der Eindruck des geteilten Raumes (vgl. Geiger 2010, 44, 47; Kajetzka/ Schroer 2009, 306f.). Wenn sich Menschen in einem fraktal designten Raum eben nicht immer wieder den flexiblen Elementen aussetzen lassen wollen, dann bleiben die Elemente stehen und neue Flexibilisierungen entstehen an den Elementen vorbei. Gruppenräume und Werkstatträume erstarren zu Abstellräumen und Differenzierungen ergeben sich durch ein kurzes Nachinnendrehen der Gruppe.

Gerade in der Materialität des Raumes wird die mächtige Institutionalisierung am sichtbarsten, denn die

„leibliche Bewegung bleibt (...) mit der Materialität und Konstruktion des gebauten Raumes [verbunden]. Das materielle Dispositiv des Raumes geht nicht im individuellen oder sozialen Raumerleben, das es mit ermöglicht und strukturiert, einfach und umstandslos auf. Es bleibt ein Rückstand, ein Nichtauflösbares der Materialität, das sich als Widerstand und Irritation der Raumerfahrung und Raumdeutung bemerkbar macht“ (Erne 2007, 9f.).

Im Lebensmoment selbst korrelieren der vorgefundene institutionalisierte Raum mit seiner Materialität („Wände“, als die aus Straßenschluchten, Baumreihen, Flüssen, Körpern oder Aufmerksamkeit erzeugte Grenze, und die ihn bildenden Elemente wie Gegenstände oder Körper) und der konkrete gelebte Raum, der die vielen individuellen Raumkonstruktionen zu *Atmosphären* verdichtet (vgl. Bollnow 1963, 24; Sandler-Koschel 2016, 142). Dieser Begriff der „Atmosphäre“ ist deshalb so wichtig, weil darin die beiden Seiten verbunden sind: die in der individuellen Syntheseleistung des Subjekts erfasste äußere Raumwelt sowie seine Spacing-Leistungen, die es in den intersubjektiven Raum hinein gibt, und die vielen Synthese- und Spacingleistungen der anderen Subjekte. So entstehen wahrnehmbare und lokalisierbare Mächtigkeiten, die auf die Subjektseite gehören und doch einen transsubjektiven Charakter besitzen, der von der ausstrahlenden Materialität im Raum mitbestimmt ist (vgl. Sandler-Koschel 2016, 163-165).

3.3 Folgen für den Lernraum

Nach der Raumtheorie wären drei Lernräume zu unterscheiden: Die pädagogische Seite beschreibt einen *idealen pädagogischen Raum*, die einen spezifischen – nämlich den reformpädagogischen – Lernbegriff in Materialität verwandeln will. Hier geht es also um die normative Setzung einer alternativen Rauminstitutionalisierung als Rahmen besserer pädagogischer Möglichkeiten. So ist der Lernraum Element des pädagogischen Diskurses.

Von diesen idealen Lernräumen sind die *realen konkreten Rauminstitutionen* zu unterscheiden, die „durch gesellschaftliche Regeln reproduziert werden und durch die Verteilung von Ressourcen abgesichert sind“ (Gei-

ger 2010, 44). Diese Lernräume tragen bei aller lokalen Verschiedenheit immer noch den Kern der preußischen Schulreform: Abgrenzung des Schulgebäudes von der Umwelt, Konstituierung künstlicher homogener Lerngruppen in Klassenräumen, Separation der Individuen an zugewiesene Plätze, gegenständliche Modellierung der Lebenswelt für selbstreferenzielle Operationen der Vermittlung und der Bewertung, Zentralisierung auf die Lehrkraft, die die asymmetrischen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern abbildet. Die Schule ist eine Heterotopie, die die Welt im Sinne Foucaults verfremdet repräsentiert. Sie hat dafür die Form eines eigentlich bergenden *Hauses* (vgl. Bollnow 1963, 125, 128), in dem die Welt in ihrer Fülle zu Hause sein kann, während die Individuen hier eine Passage verbringen. In der Zeit in einem Schul-Haus wird stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler gewusst, was das Beste für sie ist – und sei es die selbstständige Entfaltung ihrer natürlichen Anlagen. Aber gerade diese Zeit, in der sie sich gerade systematisch von ihrem außerschulischen Leben entfremden, soll paradoxerweise dazu dienen, dass sich der Mensch jenseits der Schule zukünftig an einem Punkt im Boden gründen und die Angriffe von außen in einem „Eigenheim“ abwehren kann. Die Schule lässt dafür die curricular geordnete „Welt“ auf die Lernenden los, die herausgefordert werden, sich in diesem Ansturm zu behaupten. Deshalb sind Schul- und Klassenräume funktional und in ihrer Beziehungsaufnahme so flüchtig, bekommen die Schülerinnen und Schüler nur einen *Platz* – ein zweckdienlich ausgesondertes Raumstück, „in das etwas gerade hineinpasst, bis an seine Grenze“ (ebd., 42) – zugewiesen und entzogen und wieder zugewiesen, bis sie entlassen werden.

3.4 Reformpädagogische Raumkonzepte als Instrument für Inklusion?

Und diese Strukturmerkmale gelten auch für die Reformschulen als Heterotopien der „normalen Schule“. Auch hier grenzen sich die Gebäude deutlich von der Umwelt ab, weil die Reformpädagogen ihre neuen Institutionalisierungen als Antwort auf gesellschaftliche Grundprobleme einschließlich der Schulen verstehen und deshalb eine alternative Sinnwelt nach eigenen internen Regeln konstituieren (vgl. Schwarz 2013, 358f.). Doch auch diese vollziehen auf der Basis einer bestimmten Anthropologie eine stellvertretende Deutung: gezielte Kooperation statt Atomisierung, geforderter Gemeinsinn statt Eigensinn, vorgeschriebene Praxis statt Kopfbildung, vereinnahmende Lebenswelt statt Kunstwelt (vgl. Göhlich 2009, 97-99). Auch hier werden selbstverständlich funktionale Plätze zugewiesen, die dabei helfen sollen, in der anderen gesellschaftlichen Wirklichkeit einen bedeutenden Platz einzunehmen. Und auch hier werden Schülerinnen und Schüler danach beurteilt, wie erfolgreich sie sich in dieser schulischen Welt bewegen.

Diese konkreten Lernräume in ihren beiden Spielarten „normal“ und „reformpädagogisch“ ringen um gesellschaftliche Anerkennung und um Ressourcen. Die Beharrlichkeit der normalen Schul- und Klassenräume, die Hinz bedauert, steht für die Beharrlichkeit der institutionellen Struktur im gesellschaftlichen Raum. Sie ist – und damit hat Hinz Recht – auch ein Indikator dafür, dass in dieser Gesellschaft eine inklusive Grundstruktur faktisch nur ein partikulares Anliegen ist. Wenn in die normalen Schulen „inklusive Kinder“ kommen, dann wird an den Lernraum ein weiteres pädagogisches Anliegen herangetragen, für das die institutionellen Raumbedingungen nicht geschaffen sind. Diese Integrationsbemühungen – und etwas anderes können sie nicht sein – können nicht gelingen. Dass in der Debatte um Inklusion vermehrt auf reformpädagogische Konzepte und damit auch deren Raumvorstellungen zurückgegriffen wird, liegt nahe, weil die Programmatik der Reformpädagogik immer schon die funktionale Differenzierung und den übergeordneten Sinnrahmen aufeinander bezogen hat (vgl. ebd., 355-358). Aber die Forderung an sich löst kein praktisches Problem in den normalen Schulen, da diese eben in einem anderen gesellschaftlichen Raum legitimiert sind.

3.5 Zur Autologik des konkreten situativen Lernraums

Macht man sich klar, dass diese realen institutionalisierten Lernräume immer nur von den reizgebenden äußeren Lernumgebungen her gedacht sind, dann macht die Raumtheorie darauf aufmerksam, dass in dieser Perspektive eine wichtige Form von Lernraum übersehen wurde: Der entscheidende Lernraum, in dem wirklich konkret gelernt wird, ist der reale individuell-sozial konstituierte Raum, in dessen Atmosphäre Veränderungen im Wissen und Verhalten geschehen. Dieser Lernraum ist auf die Materialität der Wände, Gegenstände und Körper bezogen, aber er verhält sich auch autologisch dazu. Matthias Prose betont aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die komplexen Synthese- und Spacing-Leistungen der Individuen. Ihnen ist es anheimgestellt, dass so etwas wie ein konsistentes soziales Wissensgedächtnis entsteht, das sich zuweilen sehr stark auf der Hinterbühne des Unterrichts abspielt (vgl. Prose 2014, 42, 49f.). Und Kajetzka und Schroer betonen, dass sich diese Hinterbühnen immer bilden und gerade für die interne Vergewisserung des Wissens entscheidend sind (vgl. Kajetzka/ Schroer 2009, 305). Deshalb: Es gibt nicht die ideale Theorie des Raumes, die realisiert dafür sorgen würde, dass alle konkreten Lernräume auf der Vorderbühne effizient gesteuert und gleichgeschaltet sein könnten, nur weil sie so konzipiert werden, dass sie allen Individuen optimale Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Vor dem Hintergrund der Raumtheorien erscheint diese Vorstellung gut gemeint, aber letztlich subjektfeindlich. Subjekte konstituieren scheinbar immer

in eigenständigen und von außen nicht zu kontrollierenden Filter- und Konstruktionsleistungen eigene Räume neben- und untereinander, die natürlich auf die materiellen Bedingungen bezogen sind, aber eben nicht in einfachen „Top-Down“-Bewegungen – und seien sie noch so gut gemeint.

Vielleicht ist der preußische Schulraum mit seiner Entmündigung trotzdem ein legitimer Raum zum Mündigwerden, weil er permanent nach legalen und illegalen Kontrolllücken suchen lässt. Und vielleicht ist der fraktale Schulraum nicht aufgrund seiner smarten und flexiblen Innenarchitektur ein bildender Raum, sondern weil er auf den Hinterbühnen dazu auffordert, unverrückbare Ankerpunkte zu suchen, Flexibilisierungen zu unterlaufen und die soziale Mitte zu finden.

3.6 Die Grenzen inklusiver Raumgestaltung

Für den Lernraum lässt sich lernen, dass der pädagogische Wunsch nach Raumgestaltung sowohl durch die konkreten individuell-sozialen Räume als auch durch den übergeordneten gesellschaftlichen Raum und seine Erwartungen begrenzt wird. Die Beharrlichkeit der institutionalisierten Lernräume wird zur Spurensuche nach den Überzeugungen, die offenbar nach wie vor breit geteilt werden: (a) Freiheit erzeugt Unordnung und (b) Unordnung verhindert Lernen und (c) schlechtes Lernen sorgt für schlechtere gesellschaftliche Chancen. Heute wird diese negative Kette nicht über die bloße Amtsautorität verhindert, sondern über verschiedene Anreizsysteme (Raumgestaltungen, Lernumgebungen, Belohnungssysteme, Feedbacksysteme), die die Schülerinnen und Schüler möglichst so ansprechen sollen, dass sie sich selbst auf geschlossenen Bahnen bewegen. Die Forderung nach Barrierefreiheit leuchtet in diesem Sinne sowohl in normalen und als auch in reformpädagogischen Schulen direkt als Voraussetzung ein und ist kein Systemwiderspruch. Lernräume, die als inklusionsgeeignet gekennzeichnet sind, wirken – weil sie gleichermaßen räumlich differenzieren und vergemeinschaften, durch vielfältige digitale und analoge Lernlandschaften zu allen Themen und mit allen Lernkanälen die Selbststeuerung kontrollieren und gleichzeitig ganzheitliche Ruhephasen verordnen – durch all die verschiedenen Zwecke vollgestellt und aufgeräumt eigenartig steril. Wer dagegen den Lernraum wirklich für die Unordnung (a) öffnet, muss mit den realen Synthese- und den Spacing-Leistungen der Schülerinnen und Schülern zurechtkommen können oder wird zu subtileren räumlichen Manipulationsmechanismen greifen, die die eingeräumte Freiheit karikieren.

Dieses Ergebnis verunsichert, aber es entlastet auch in der Suche nach dem richtigen äußeren Raum und führt hin zur Frage, wie Einheit und Vielfalt der vorgeordneten und der konstituierten Räume aufeinander bezogen werden können, mal statisch und mal dynamisch. Inklusive

Bildungsmöglichkeiten erscheinen mir nicht in erster Linie von einem bestimmten Raumkonzept abhängig zu sein. Vielmehr sollte die Konstituierung der bergenden Lernhohlräume immer wieder unter allen Bedingungen des Lernraumes daraufhin überprüft werden, ob das Lernen in dieser Atmosphäre mit Blick auf die Ziele gelingt. Dazu kann die Gestaltung der materialen Seite etwas beitragen, aber sie folgt der Aushandlung innerhalb eines für Inklusion wichtigen Rahmens, der durch drei Akzente bestimmt ist. Diese wurden z.B. bei Hinz und ihrem Lernverständnis eher wenig bedacht:

- a) Die Sonderpädagogik macht darauf aufmerksam, wie wichtig anspruchsvolle Ziele mit dem Anspruch maximaler Eindringtiefe für alle sind, damit gesellschaftliche Teilhabe möglich ist (vgl. Schuck 2014, 70).
- b) Gerade für Kinder mit Lernschwierigkeiten, aber nicht nur für diese, gewinnt die Frage der Rhythmisierung, der verbindlichen Arbeitsstrukturen, der effektiven Zeitnutzung und auch der zielgerichteten Instruktion an Bedeutung (vgl. Wember 2012, 88-92).
- c) Professionelle Lehrkräfte rücken in den Mittelpunkt, die im Perspektivwechsel durch die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler immer wieder nach Wegen suchen, komplizierte Lerngegenstände im Wir lebendig sprechen zu lassen, und die sich selbst zu der Lerngruppe und den Gegenständen in Beziehung setzen (vgl. Schmid 2013, 132-134).

Inklusive Räume stechen vor diesem Hintergrund weniger durch den Differenzierungsgrad oder die permanente Offenheit ins Auge, sondern dadurch, dass auf der Vorderbühne je nach Lernvoraussetzungen in der Lernzeit maximal effizient und effektiv gelernt werden kann. Zugleich sollten die Hinterbühnen im Blick bleiben und wenn es nötig ist, ihre Rolle mit der Vorderbühne tauschen. Lehrkräfte haben vielleicht besonders die Aufgabe, die faktisch entstehenden Hohlräume zu verknüpfen, zu erweitern, zu schützen und in Korrelation zum Lernraum zu bringen. Kajetzka und Schroer bezeichnen dies als

„Spagat zwischen der hervorbringenden Kraft der Individuen und der Berücksichtigung der strukturierenden Wirkung von vorgängigen Räumen, die manchmal hilfreich orientierend wirken, manchmal aber auch als Zwang empfundene Grenzen für das Handeln aufzeigen“ (Kajetzka/Schroer 2009, 311).

4. Der religiöse Lernraum

4.1 Das Spezifische der heutigen religiösen Lernräume

Der Religionsunterricht ist für die äußeren Lernräume in der Regel auf die sonstigen Räume der Schule verwiesen; nur in Ausnahmefällen dürfte der Religionsunterricht in dafür spezifisch gedachten und eingerichteten Räumen stattfinden. Aber natürlich konfiguriert der Religionsunterricht in bestimmter Weise Gegenstände (Bibeln, Plakate, Filme, ...) und Körper zu konkreten Räumen auf der Vorderbühne und erzeugt seine eigenen Subräume auf der Hinterbühne. Vielleicht ist der Lernraum im Religionsunterricht sogar ein besonders gutes Beispiel, um zu sehen, wie ein Raum eine materiell basierte, aber zugleich konstruierte Einheit ist, die eine spezifische Kommunikation ermöglicht (vgl. Sendler-Koschel 2016, 153). Gerade weil die Räume des Religionsunterrichts heute keine Kirchenräume sind, sind es die Spuren persönlicher Religiosität (interpretierende Gespräche, dokumentierte Kommunikation von Schreibgesprächen, Lernplakate, Rollenspiele), die ins Auge fallen und die immer schon die objektive Religion transformieren. Räume religiösen Lernens sind also wiedererkennbar – natürlich auch an Themen wie Schöpfung oder Auferstehung, aber selbst an scheinbar nicht-religiösen Themen wie der Einen Welt oder dem Umweltschutz vollzieht sich das Wichtige in diesen Räumen: Die Gegenstände werden in ihrer Immanenz durch die Gottesperspektive zumindest zeitweise überschritten (vgl. Büttner/ Dieterich u.a. 2015, 49-51). Sie werden in den konkreten Hohlräumen verflüssigt, mit der Biografie verbunden, in der Aneignung persönlich gefärbt, kritisiert oder auch abgelehnt. „Korrelation“ lässt sich als Synthese- und Spacing-Leistung subjektiver bzw. intersubjektiver Religiosität verstehen, die sich in der Atmosphäre, aber eben auch in dem Zueinander der Körper und den doppelt codierbaren Materialien zeigt. Die Gegenstände aus der Religion werden dem konkreten leiblichen Leben im Raum vorgelegt und müssen hier ihren Sinn erweisen.

4.2 Konfessionelle Raumkonzepte und ihre religionspädagogischen Wirkungen

Dass sich der Religionsunterricht heute unter fast allen Raumbedingungen in den konkreten Menschen und ihrer Kommunikation konstituieren kann, liegt zum einen in der Linie der protestantischen Tradition, die an die tempelkritische Linie der Bibel erinnert: 1 Kön 8,27; Mk 15,38; Mt 26,61. Mit der Taufe wird das Einwohnen Gottes personalisiert, der Tempel als Wohnraum Gottes wird überschrieben in den Leibraum der Gläubigen, der durch das Wort als Resonanzraum entsteht (vgl. Sendler-Koschel 2016, 143f., 146-149).

„Wenn im getauften Menschen Christus Wohnung nimmt, rückt das Subjekt als Erfahrungsraum für das Heilige in den Blick. In kommunikativen Deutungsprozessen können dann religiöse Stimmungen, Zeichen und Erfahrungen beschrieben werden, die sich auf Gott in Christus, auf sich selbst und ggf. auf Räume, wie den Kirchenraum beziehen können“ (Sendler-Koschel 2016, 144).

In der lutherischen Linie steht zum anderen die Überzeugung, dass Gott jeden Raum zu seinem Raum machen kann; er braucht keinen bestimmten materiell gekennzeichneten Raum: „Raum ist immer Raum der Schöpfung, Raum vor Gott, Raum des Wirkens Gottes in seiner Schöpfung“ (ebd., 151). Jeder Raum kann durchsichtig für die Wirklichkeit Gottes werden – ja gerade wenn der Raum selbst nicht sakralisiert wird, sondern als Grenze des Unsichtbaren fungiert (vgl. ebd., 141). Materialität lenkt davon eher ab.

Das für die katholische Tradition typische Moment, dass die Materialität – in tiefster Dichte in der Eucharistie – durch Wandlung das Sakrale tragen kann und deshalb „sanctus“ ist (vgl. ebd., 144-146), spielt in den Räumen des religiösen Lernens seit der preußischen Schulreform keine Rolle mehr. Das entlastet die Räume, es eröffnet auch Freiräume für das Spacing, aber damit geht auch die Erkenntnis verloren, dass ein heiliger Raum gerade in seinem Selbstanspruch die Gottesbegegnung unterstützt und dass er verhindert, dass es im Raum nur um das eigene Konstruieren geht. Gerade ein Lernraum, der Materialität (in festen Bildern, Kreuzen, Evangeliar, Schulbibeln, Kommentaren, Gebetecken, gestalteten Mitten, archivierte gelegte und gebaute Erzählungen, Rosenkranz, Gebotstafeln, ...) als wirkliche Quelle voraussetzt, regt in der Rezeption zur Aktivierung der Kenntnisse religiöser Codes an und damit auch deren aktualisierende Interpretation (vgl. ebd., 154, 159). Wenn der Raum des religiösen Lernens völlig flüchtig in den Konstruktionen der Gruppe und deren materiellen Produktionen gehalten wird, kann er keine Spuren erlebter Erfahrung aufnehmen (vgl. ebd., 169). Da aber individuelle Religiosität vor allem auf die konative Entfaltung über Generationen angewiesen ist (vgl. Büttner/Dieterich 2013, 50-52, 92-95), fehlt den Räumen des Religionsunterrichts diese Erfahrbarkeit, dass dem aktuellen Lernen ein Lernen und Verstehen anderer voraus gegangen ist. Der Ansatz des Godly Play mit den speziell gestalteten Räumen, in denen die biblischen Geschichten im Material immer präsent gehalten und handelnd für die formgeleitete und darin eingeschränkte Interpretation genutzt werden, markiert aktuell am stärksten diese Einsichten.

Gleichzeitig: Je stärker die Materialität des Raumes und damit die vorausgesetzte Wirklichkeit des Glaubens gemacht werden, desto voraussetzungsvoller wird der Sinn des Raumes und desto dringender die Notwendigkeit, die Codierungen in den Syntheseleistungen zu verstehen. Und umso bedeutsamer wird die Aufgabe, die vorausgesetzte Wirklichkeit

individuell zu plausibilisieren (vgl. Sendler-Koschel 2016, 156, 190). Dass sich Hinterbühnen bilden, ist sehr wahrscheinlich. Wenn allerdings ganz auf die Leibräume und ihr Spacing mit fluiden Lernmaterialien gesetzt wird, besteht die Gefahr, dass die Einheit der Subräume verloren geht. Das religiöse Lernen im Raum lebt gerade im Spacing davon, dass die Güter, Zeichen und Handlungen im Raum *die Wirklichkeit jenseits des Raumes* öffnen (vgl. ebd., 156-158). Deshalb gibt es im Religionsunterricht auch etwas zu lernen.

Offenbar zeigt sich am Raum die ganze Paradoxie des religiösen Lernens in der christlichen Tradition. Einerseits hat in Jesus Christus ein bestimmter zugewandter *Stil* im Umgang mit der Welt die Vorstellung einer materiellen Erfüllung des Willens Gottes abgelöst; doch genau diese Perspektive kann nur an einer bestimmten Materialität der *Glaubensgegenstände* gebildet werden (vgl. Reis 2015, 140-142). Dafür ist also einerseits eine den Subjekten vorausgesetzte Materialität auf der Vorderbühne wichtig, die aber andererseits immer wieder so fluide wird, dass sich der Blick auf die konkreten personalen Interpretationen auf den Hinterbühnen öffnet. Technisch lösen lässt sich diese Spannung nicht!

5. Inklusion im Raum des Religionsunterrichts

„Weil sich aber jedes vom Menschen geschaffene Haus als angreifbar erweist (und weil weiterhin der bedrohliche Raum verborgen auch innerhalb des Hauses weiterhin lauert), ergibt sich die weiterführende letzte Aufgabe, die Versteifung im festen Gehäuse wieder zu überwinden und eine letzte Geborgenheit in einem festen Raum wiederzugewinnen, der nicht mehr der vom Menschen begründete Eigenraum des Hauses ist, sondern der übergreifende Raum überhaupt. Es gilt also, über den in sich selber versteiften Schein einer künstlich geschaffenen und immer nur trügerischen Geborgenheit zu der anderen, offenen Geborgenheit zu gelangen, bei der die naive Räumlichkeit auf einer höheren Ebene wiederhergestellt wird.“ (Bollnow 1963, 307).

Bollnow beobachtet am Haus eine eigenartige Dynamik: Eigentlich ist es erbaut worden, um die verloren gegangene bergende Mitte wiederzufinden. Aber das Haus kann das Grundproblem nicht lösen, weil es zum Außen geöffnet sein muss und damit kommt die Bedrohung des Außen in den Sorgen im Innern wieder vor. Eine Zeitlang kann das Haus immer besser gegen diese Bedrohung geschützt werden, aber es wird dadurch steifer und immer weniger bergend. Bollnow spielt hier auf die Beobachtung des 18./19. Jahrhundert an, als das Leitbild des Heimes der bürgerlichen Familie entstand. Genau diese Zeit hat auch die entfremdende Schule als eine zentrale bürgerliche Heterotopie geschaffen, ein Haus, das erst gar nicht bergen soll, um so mit den Bedrohungen fertig zu werden. Je stärker sich die Schule nach innen richtet, umso mehr versteift sie in ihrer Funktion und erzeugt systematisch Hinterbühnen, den Zwang zu wirklich

bergenden Hohlräumen. Bollnow deutet im Zitat eine überraschende Lösung an: eine offene Geborgenheit jenseits des gebauten Raumes, die – so könnte man mit Luther sagen – die Lebensräume in den Raum Gottes, den Himmel, stellen kann.

Ist der Religionsunterricht nicht gerade in seiner eigenartigen Räumlichkeit eine Heterotopie in der Heterotopie, die auf das Jenseits des Raumes verweist und damit die Geborgenheit des Schulbildungsraumes – auch des reformpädagogischen! – als trügerisch entlarvt? Und lädt der Religionsunterricht nicht gerade durch die persönliche Inanspruchnahme der tradierten Codes dazu ein, sich selbst auch jetzt in der Schule in die Mitte des eigenen Lebensraumes zu setzen und die Materialität als unterstützende Quelle zu verstehen? Ist der Religionsunterricht nicht gerade deshalb auch gerufen, sowohl die Exklusionen des Lebens auf die Hinterbühnen, als auch die neuen Versteifungen durch angeblich inklusive Lernräume anzusprechen, in denen z.B. „Inklusionskinder“ durch differenzierte Einzel-Lerngänge integriert, aber auch abgeschottet werden? Besteht vielleicht der Beitrag des religiösen Lernens im Raum darin, auf solche Ideologien zu verzichten und den Stil *mithilfe* der Gegenstände sichtbar zu machen? Gerade deshalb sind Hinterbühnen stehen zu lassen, Vorderbühnen nur so ernst zu nehmen wie nötig, so dass Hohlräume eines konkreten guten Lebens entstehen können. Unordnung in und zwischen den Räumen wäre die Chance für eine andere, uns verheißene Geborgenheit an einem Platz, der nicht mehr bedroht ist (vgl. 2 Sam 7,10; Joh 14,2).

Literatur

Bollnow, Otto-Friedrich, *Mensch und Raum*, Stuttgart 1963.

Buddensiek, Wilfried, *Fraktale Schularchitektur*, in: Böhme, Jeanette (Hg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*, Wiesbaden 2009, 315-329.

Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, Göttingen 2013.

Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus u.a., *Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik*, Stuttgart 2015.

Erne, Thomas, *Die Wiederentdeckung des Raumes in der evangelischen Theologie*, in: *Zeitschrift der Gemeinsamen Arbeitsstelle für gottesdienstliche Fragen* 21 (2007), H. 2, 5-13.

-
- Foucault, Michel, Andere Räume, in: Barck, Karlheinz u.a. (Hg.), Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig 1992, 34-46.
- Geiger, Michaela, Gottesräume, Die literarische und theologische Konzeption von Raum im Deuteronomium, Beiträge zur Wissenschaft vom Alten und Neuen Testament 183, Stuttgart 2010.
- Göhlich, Michael, Schulraum und Schulentwicklung. Ein historischer Abriss, in: Böhme, Jeanette (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden 2009, 89-102.
- Hinz, Renate, Lernen und Leben im Raum. Orientierungen in pädagogischer Absicht, in: Grundschulzeitschrift 26 (2012), Nr. 255/256, 50-54.
- Kajetzke Laura/ Schroer, Markus, Schulische Mobitektur: Bauen für die Bildung, in: Böhme, Jeanette (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums, Wiesbaden 2009, 299-314.
- Löw, Martina, Raumsoziologie, Frankfurt a.M. 2001.
- Meyer zu Schlochtern, Josef, Interventionen. Autonome Gegenwartskunst in sakralen Räumen, Paderborn/ München 2007.
- Müller-Naendrup, Barbara, Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“, in: Coelen, Hendrik/ Müller-Naendrup, Barbara (Hg.), Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, Wiesbaden 2013, 193-206.
- Prose, Matthias, Didaktische Planung aus Sicht einer kommunikationsbasierten und kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie, in: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik Bd. 5: Religionsunterricht planen, Babenhausen 2014, 39-54.
- Reis, Oliver, Kommunikation im Interaktionssystem Unterricht – Konsequenzen für den Religionsunterricht, in: Büttner, Gerhard/ Scheunpflug, Annette u.a. (Hg.), Zwischen Erziehung und Religion, Münster 2007, 55-73.
- Reis, Oliver, Der lernende Gott braucht lernende Menschen, in: Katechetische Blätter 140 (2015), H.2, 138-144.

- Sander, Hans-Joachim, *Andere Räume sind andere Orte Gottes – Eine Heterotopologie spiritueller Präsenz*. In: *Lebendiges Zeugnis* 68 (2013), H.3, 163-177.
- Schäfer, Gerd E./ Schäfer, Lena, *Der Raum als dritter Erzieher*, in: *Böhme, Jeanette (Hg.), Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*, Wiesbaden 2009, 235-248.
- Schmid, Hans, *Die Welt in Kinderhände? Die Rede vom ‚selbstgesteuerten Lernen‘ im Unterricht*, in: *Altmeyer, Stefan/ Bitter, Gottfried u.a. (Hg.), Religiöse Bildung. Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013, 127-137.
- Schuck, Karl Dieter, *Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch?*, in: *Die Deutsche Schule* 106 (2014), H.2, 162-174.
- Schwarz, Susanne, *Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht*, Bad Heilbrunn 2013.
- Sendler-Koschel, Birgit, *In Kommunikation mit Wort und Raum. Bibelorientierte Kirchenraumpädagogik in einer pluralen Kirche und Gesellschaft*, Göttingen 2016.
- Wember, Franz B., *Didaktische Prinzipien und Qualitätssicherung im Förderunterricht*, in: *Heimlich, Ulrich/ Wember Franz B. (Hg.), Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen*, Stuttgart 2012, 81-95.