

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Sajak, Claus Peter

Sakralraumpädagogik

in: Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell - religiös – weltanschaulich*, pp. 154–163

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666770258.154>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell - religiös - weltanschaulich* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Sajak, Claus Peter

Sakralraumpädagogik

in: Saskia Eisenhardt / Kathrin S. Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich*, S. 154–163

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666770258.154>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK

Sakralraumpädagogik

Clauß Peter Sajak

1 Sakralraumpädagogik als religionspädagogischer Ansatz

Unter Sakralraumpädagogik wird im Folgenden das geplante, initiierte und reflektierte Bemühen verstanden, durch das Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit sog. Sakralräumen, also Orten religiös-kultischer Praxis vertraut gemacht werden sollen. Dabei zielen Lernprozesse in diesem Kontext sowohl auf die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz wie auch auf die Fähigkeit, sich in Synagogen, Kirchen und Moscheen angemessen zu verhalten und ggf. an religiösen Vollzügen teilnehmen zu können, also auf Partizipationskompetenz (Sajak, 2018, S. 130–134).

1.1 Begriff und Idee

Die Erschließung von jüdischen, christlichen und muslimischen Gotteshäusern im Kontext des interreligiösen bzw. des dialogischen Lernens verdankt sich fachdidaktischen Entwicklungen, die vor allem in der evangelischen Religionspädagogik der vergangenen 25 Jahre stattfanden und die seit einigen Jahren auf die katholische Religionsdidaktik, das religiöse Lernen im Judentum und auf die islamische Religionspädagogik übertragen worden sind (Sajak, 2012). Diese Beschränkung auf die monotheistischen Religionen der abrahamischen Tradition hat keine theologischen oder pädagogischen Gründe und ist auf keinen Fall exklusiv zu verstehen: Aus den asiatisch-weisheitlichen Religionen wie dem Hinduismus, dem Buddhismus oder dem Sikhismus liegen im deutschen Sprachraum schlicht keine religionspädagogischen Konzeptionen vor, auch wenn z.B. in Hamburg und Hamm bereits Hindu-Tempel als Lernorte genutzt werden.

1.2 Sakrale und profane Räume

Im sog. dialogischen Lernen, durch das Menschen aus Judentum, Christentum und Islam in ein konstruktives Gespräch gebracht werden sollen, das zu gegenseitigem Verstehen, Respekt und Wertschätzung führen will (Sajak, 2016), stellt

dagegen die Sakralraumpädagogik einen wichtigen Baustein dar: Zum einen vertreten alle drei Religionen den Anspruch, dass in einem Gotteshaus, sei es die Synagoge, die Kirche oder die Moschee, Gott selbst gegenwärtig ist und deshalb hier von den Menschen in einer besonderen, intensiven Weise verehrt und angebetet werden kann. Zum anderen markieren Gotteshäuser nach außen, also in die Gesellschaft hinein, durch ihre Architektur und Gestalt einen besonderen Ort, der von der sonstigen Wirklichkeit zu trennen ist: Ein Gotteshaus will ein sakraler, also ein heiliger Ort sein, der vom profanen Ort der Welt, also der Stadt, der Gemeinde, der Straße usw. bewusst abgegrenzt wird. Somit ist jedes Gotteshaus eine Art Einfallstor Gottes in eine ansonsten zweckrationalisierte, technisierte und funktionalisierte Welt. Dies betrifft nicht nur die Dimension des Raums, sondern auch die Dimension der Zeit. An einem heiligen Ort steht die Zeit in gewisser Weise still. Dies ist auch für Schüler*innen bereits deutlich wahrzunehmen, wenn sie aus der Hektik des Alltags in die eindrucksvolle Stille und Bewegungslosigkeit einer Kirche, einer Synagoge oder einer Moschee eintreten. Die Begegnung mit Gott wird somit zu einer heilsamen Unterbrechung des hektischen Alltagsgeschehens.

Alle drei abrahamischen Religionen kennen das Grundphänomen des heiligen Raums in ihrer religiösen Tradition (Sajak, 2012, S. 9-11). Für Jüd*innen ist es die Synagoge, in der Gott gegenwärtig ist und in der er von ihnen angerufen und im Lesen der Tora erinnert werden kann. Christ*innen finden Gott in besonderer Weise in der Kirche: Sie ist der Ort, an dem Gott durch Schrift und Sakrament gegenwärtig ist. Im Islam ist es die Moschee, in der sich Muslim*innen, wie einst Mose, die Schuhe abstreifen und gemeinsam sich vor Gott niederwerfen, um ihn zu loben und zu preisen.

1.3 Pädagogische Anliegen

Will man Kinder und Jugendliche befähigen, sich in angemessener Weise mit Judentum, Islam und Christentum auseinanderzusetzen, so ist es unabdingbar, dass sie lernen, die heiligen Räume der drei abrahamischen Religionen zu entdecken, zu deuten und sich in ihnen zu verhalten. Dabei darf es nicht nur darum gehen, die einzelnen Bestandteile und Elemente des jeweiligen Gotteshauses identifizieren und darstellen bzw. erklären zu können, sondern auch darum, die vielfältige Zeichen- und Symbolsprache der heiligen Räume deuten und verstehen zu lernen. Um einen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielenden Bildungsprozess bei Schüler*innen anzustoßen, der zu angemessenem Verhalten in sakralen Räumen und ggf. auch zum religiösen Vollzug befähigt, sind in den drei abrahamischen Religionen unterschiedliche Gestaltungselemente und Kultregeln zu beachten, wenn mit Kindern und Jugendlichen in Gotteshäusern diese Kompetenzen erschlossen und entwickelt werden sollen.

2 Sakralraumpädagogik in heterogenen Lerngruppen

Sakralraumpädagogik eignet sich in besonderer Weise für die religionspädagogische Arbeit in heterogenen Gruppen, weil der Bereich der sakralen Räume und Gebäude kaum einem Kind oder einem Jugendlichen heute vertraut ist. Entsprechend steht die Entdeckung und Erschließung von Gotteshäusern mit Schüler*innen aller Konfessionen und Religionen unabhängig vom Lernort – Synagoge, Kirche oder Moschee – vor der Herausforderung, dass solche sakralen Räume im Kontext einer zunehmend säkularen Gesellschaft, von allen Kindern, Jugendlichen, wie auch von Erwachsenen unterschiedlichster Weltanschauungen ganz grundsätzlich entdeckt und erklärt werden müssen. Dafür haben Christentum, Islam und Judentum in den vergangenen Jahrzehnten verwandte religionspädagogische Ansätze entwickelt.

2.1 Zugänge der Religionen zu sakralen Räumen

2.1.1 Kirchenpädagogik

Beginnend mit den 1990er-Jahren hat sich, aufgrund unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen auf katholischer (*Kirchraumpädagogik*) und evangelischer Seite (*Kirchenpädagogik*) terminologisch leicht divergierend, eine ausgeprägte Didaktik der Kirchenraumererschließung entwickelt (einschlägig: Rupp, 2006). Es soll zum einen um die kulturhermeneutische Alphabetisierung gehen, die Kinder und Jugendliche befähigt, den Kirchenraum und damit eine elementare wie fundamentale Manifestation des christlichen Glaubens zu verstehen und „lesen zu lernen“ (Rupp, 2012, S. 18). Zum anderen können spirituelle Übungen und rituelle Vollzüge an den bedeutenden Orten des tradierten Glaubens ermöglicht, reflektiert und beurteilt werden. Die Erschließung des Kirchenraums ermöglicht somit Zugänge zu religiösen Erfahrungen, die heutige Kinder und Jugendliche ohne religiöse Praxis in der Regel sonst nicht machen. Als dritte Zieldimension macht der evangelische Religionspädagoge Hartmut Rupp (2006) in seinem Handbuch zur Kirchenpädagogik schließlich die „Beheimatung“ (S. 18) aus, und zwar sowohl die im Gottesdienstraum wie die in der Pfarrgemeinde. In beiden Konfessionen hat sich inzwischen ein festes Repertoire von Methoden der Kirchenpädagogik etabliert– die stadtgeschichtliche Auslegung von Kirchen im Kontext des historischen wie kommunalen Umfeldes, die kunstgeschichtliche, die semiotische, die liturgische, die kerygmatische, die biografische, die Frömmigkeitsgeschichtliche, die phänomenologische und schließlich die mystagogische (S. 17).

2.1.2 Moscheepädagogik

Im deutschsprachigen Kontext kann der Hamburger Religionspädagoge Ali-Özgür Özdil als Begründer einer religionsdidaktisch konzeptionierten Moscheepädagogik gelten (Özdil, 2002 u. 2003). Im Kontext der multikulturellen und religiös pluralen Metropole Hamburg, entwickelte Özdil Anfang des Jahrtausends ein Konzept der Moscheepädagogik, das auf der klassischen Moscheeführung aufbaut. Er rät allerdings allen, sich bereits vor dem Besuch mit dem Thema der Moschee auseinanderzusetzen.

Als ersten Methodenschritt der konkreten Moscheeerschließung empfiehlt Özdil auf der Ebene menschlicher Begegnung zu beginnen: „D.h. der Dialog wird erst einmal auf eine breite Basis gelegt, bevor er auf religiöse und kulturelle Fragen „verengt“ wird. Daher wird empfohlen sich erst einmal – wenn möglich – bei einem Tee gegenseitig vorzustellen. Dann erst, wenn alle ‚angekommen‘ sind, kann eine Führung durch die Räumlichkeiten stattfinden, damit erste Eindrücke gewonnen und die Basis für weitere Fragen gelegt werden kann. Bevor das Fragen beginnt – es können auch schon vorher welche vorbereitet werden – empfiehlt es sich, den Besuchern die Gelegenheit zu geben, für ca. fünf Minuten durch den Gebetsraum zu gehen und sich alles anzusehen“ (Özdil, 2012, S. 24). Im zweiten Schritt sollen sich die Schüler*innen in einem Halbkreis vor der Gebetsnische versammeln, sodass der/die Moscheeführer*in nun für alle die Einrichtungsgegenstände erklären kann. Dabei empfiehlt Özdil den Führenden, statt einen langen Vortrag zu halten, die Besucher*innen zu fragen, was sie bereits kennen und zuordnen können. Eine solche interaktive Gestaltung verhindere, dass es zu einem langweiligen Monolog der muslimischen Expert*innen kommen könne. Für Grundschulklassen hält Özdil eine sogenannte „Islam-Kiste“ mit Gegenständen (Gebetsteppich, Gebetskette, Kompass), Bildern, Büchern und Begriffskarten bereit: „Denn wenn Begriffe wie ‚Minbar‘ oder ‚Kanzel‘ fallen, kann der Moscheeführer diese Begriffe hochhalten oder sogar zu den jeweiligen Gegenständen legen lassen, damit die Schüler*innen nicht nur hören, sondern auch sehen können (z. B. wie ‚Imam‘ geschrieben wird)“ (S. 25).

Im Anschluss können sonstige Aktivitäten unter dem Dach der Moschee erklärt und die Tätigkeiten eines Imams vorgestellt werden – z.B. auch im Vergleich mit den Aufgaben von Rabbiner*innen oder Pastor*innen.

Mit Blick auf die abschließende Fragerunde ist Özdil wichtig, dass weitere Fragen „auf neugierige und weniger auf provokante Weise gestellt werden. So kann sich bereits sehr früh ein respektvoller Dialog entwickeln und über Gemeinsamkeiten wie Unterschiede gesprochen werden. Der Dialog führt schließlich zur Selbstreflexion und die Schüler*innen fangen an ein ‚Wir-Gefühl‘ zu entwickeln. Z.B. sagen dann Schüler*innen aus christlichen Familien: ‚In unserer Kirche...‘, ‚bei uns Christen...‘“ (S. 25).

2.1.3 Synagogenpädagogik

Obwohl der Begriff der Synagogenpädagogik in der jüdischen Religionspädagogik so nicht existiert, finden sich erste religionsdidaktische Ansätze, welche auf

der stattfindenden pädagogischen Arbeit in und an Synagogen aufbauen. Esther Kontarsky definiert die Synagogenpädagogik „als Variante, Adaption oder Erweiterung der recht jungen Kirchenpädagogik“ (Kontarsky, 2012, S. 30) und deutet neben den Adaptionen und Variationen in ihrem Entwurf ein Spezifikum der pädagogischen Arbeit in Synagogen an, das in der etymologischen Bedeutung des Begriffes Synagoge selbst begründet liegt (dazu Herborn u. Sajak, 2016, S. 49–52).

Der aus dem Griechischen stammende Begriff Synagoge bedeutet übersetzt ‚Versammlung‘ und bezeichnet somit analog zum Begriff Moschee (arabischen *madschid* ‚Ort der Niederwerfung‘) und im Gegensatz zum Begriff Kirche (griechischen *kyriaké* ‚Haus des Herrn‘) weniger das Gebäude oder den Raum selbst, als vielmehr die kultische Praxis, nämlich das Zusammenkommen der Gemeinde zum Zweck des Gebets sowie der Toralesung und -auslegung – und damit verbunden auch zum religiösen Lernen. Die Einrichtung von Schulen und Studieneinrichtungen, wie der Talmud Tora oder Jeschiwa, waren folglich als Orte der Bildung und der Tradierung des eigenen Glaubens in schriftlicher und mündlicher Tradition immer schon selbstverständlich mit der multifunktionalen Synagoge verbunden, genauso wie die Vermittlung der hebräischen Sprache (Herborn u. Sajak, 2016). Diese Funktion der Synagoge als „Lehrhaus“ des jüdischen Glaubens wird dabei im jiddischen Begriff *Schul*, einer der ältesten Bezeichnungen für die Synagoge, besonders deutlich. Es zeigt sich, dass eine jüdische Synagogenpädagogik, im Gegensatz zur Kirchenraumpädagogik, nicht zwangsweise an den Synagogenraum gebunden ist, sondern sämtliche religiöse Bildungsprozesse innerhalb der Gemeindeeinrichtungen umfasst. Auch in der Moscheepädagogik werden Korankurse als wichtiges Element der pädagogischen Arbeit herausgestellt, die eben auch auf der Multifunktionalität der Moschee und den anliegenden Gemeindeeinrichtungen basiert (Herborn u. Sajak, 2016).

Die von Esther Kontarsky skizzierte jüdische Synagogenpädagogik wird darüber hinaus durch die Adaption von Elementen aus der Kirchenraumpädagogik ergänzt. Synagogenführungen stellen analog zur Kirchenführung eine, wenn nicht die zentrale Methode zur Erschließung des Synagogenraums selbst dar. Esther Kontarsky unterscheidet dabei zwischen zwei Formen der Synagogenführung: „Solche, die in aktiven Synagogenräumen stattfinden und zumeist durch den örtlichen Rabbiner oder geschultes Personal einer jüdischen Gemeinde durchgeführt werden und solche, die in ehemaligen Synagogen angeboten werden. Sie sind eigentliche Museumsführungen und verfolgen einen eher kulturhistorischen Ansatz [...]“ (Kontarsky, 2012, S. 31). Diese Museumsführungen, die deutlich machen, dass auch die Synagogenpädagogik in der Museumspädagogik wurzelt, haben dabei in den vergangenen Jahren viele neue erfahrungsorientierte Vermittlungsformen erprobt. Kinder und Jugendlichen ebenso wie Erwachsenen wird beispielsweise durch eine interaktive Reise in das Leben von Jüd*innen im Mittelalter ein Blick in die fremde Vergangenheit eröffnet, oder Köfferchen mit authentischen Zeugnissen des rituellen Alltags von Jüd*innen geben Einblicke in die Lebensgestaltung und eröffnen einen Zugang zu Festen und Ritualen der

Religion. Das Lernen an Zeugnissen, im Synagogenraum selbst oder die Begegnung mit den personalen Zeugen in den Synagogenführungen ersterer Führungsart ermöglichen dabei einen personalisierten und biografischen Ansatz der Erschließung, die vom Judentum und seinen individuellen Deutungen im Leben von Menschen erzählen. Denn ein Ziel jüdischer Synagogenpädagogik ist, „dass Juden und Judentum nicht allein im Kontext von Verfolgung, Ermordung gesehen werden – [sondern] vielmehr als lebenszugewandte Existenzform und als religiöse Identität [...]“ (S. 31).

2.2 Didaktische Perspektiven der Sakralraumpädagogik

Verbindet man die von Rupp, Özdil und Kontarsky entwickelten Konzepte zur Erschließung von Kirche, Moschee und Synagoge, so lassen sich methodische Elemente und prozessprägende Phasen erkennen, die sich zu einer religionsübergreifenden Struktur dialogischer Sakralraumpädagogik akzentuieren lassen:

2.2.1 Die Phase der Annäherung und Wahrnehmung

Schüler*innen nähern sich einem Gotteshaus und nehmen das Gebäude bewusst und gründlich von außen wahr: Wo liegt das Gotteshaus, wie fügt es sich in seine Umgebung, woran ist es von außen zu erkennen? Wie wirkt sein Äußeres auf mich? Was assoziiere ich mit dem Gebäude?

Die gemeinsame Besichtigung und Erschließung des Innenraums setzt voraus, dass mit den Erziehungsberechtigten aller Schüler*innen das Vorhaben erklärt und diskutiert worden ist. Vor allem für orthodox-jüdische Familien kann das Betreten einer christlichen Kirche und die Begegnung mit dem Kreuz ein religiöses Tabu berühren. Wichtig ist es, darauf hinzuweisen, dass es beim Besuch einer Kirche nicht um Gebet oder Gottesdienst geht, sondern um ein gegenseitiges Kennenlernen von Jüd*innen, Christ*innen und Muslim*innen.

Für den Eintritt in den Innenraum des Gotteshauses empfiehlt sich ein Schwellenritual, z.B. durch das Still-werden beim Eintreten und das Hinsetzen als Einzelne*r verteilt im Raum. Zum Ritual kann auch das Aushändigen eines Erkundungsbogens gehören, der von den Kindern und Jugendlichen im Folgenden genutzt werden soll, um den Innenraum des Gotteshauses bewusst und gründlich wahrzunehmen. Dabei haben sich die folgenden Fragen als hilfreich erwiesen (Sajak, 2012):

- Du betrittst nun das Gotteshaus...
 - Gibt es besondere Handlungen oder Vorschriften, die du vor oder beim Betreten des Gotteshauses beachten musst?
- Du befindest dich nun im Innenraum des Gotteshauses....

Lass den Raum zunächst auf dich wirken und schau dich dann einmal genauer um. Welche Einrichtungsgegenstände siehst du? Beschreibe Sie. Kommen dir einige bekannt vor? Gibt es welche, die dir völlig fremd sind? Gibt es Fragen, die dir zur Einrichtung einfallen?

- Welche Symbole, Zeichen oder Zeichnungen kannst du entdecken? Benenne sie oder male sie nach. Was fällt dir dazu ein?
- Gibt es einen Ort oder einen Gegenstand in diesem Gotteshaus, an dem du dich besonders wohl fühlst? Wo ist dieser und was macht diesen Ort zu deinem Lieblingsort?

2.2.2 Die Phase der Deutung und des Verstehens

Die von den Schülern*innen in der ersten Phase zusammengetragenen Erfahrungen und Beobachtungen werden nun im Zuge einer geleiteten Gotteshausführung aufgenommen, eingeordnet und erklärt. In einer solchen Phase der Vertiefung können die wichtigsten Elemente des Sakralraums benannt, in ihrer Funktion erklärt und in ihren kultischen Kontext gestellt werden. Dazu können verschiedene Sozialformen und Methoden verwendet werden (Sajak, 2012):

- der Expert*innenenvortrag vor der Gruppe;
- die Einzel- Partner*innen- und Gruppenarbeit mit vorbereiteten Lernmaterialien);
- das kooperative Lernverfahren wie die Think-Pair-Share-Methode, mit der Einzel- und Gruppenarbeiten zusammengetragen und abgeglichen werden können;
- die Hilfe von Expert*innen aus den eigenen Reihen, also jüdischen, christlichen und muslimischen Kindern, die sich vorher mit dem Gotteshaus ihrer eigenen Religion vertraut gemacht haben.

2.2.3 Die Phase der Teilnahme und des Erlebens

In dieser dritten Phase richtet sich der Blick schließlich auf die rituelle Praxis, die in einem Sakralraum regelmäßig durchgeführt wird. Da sich diese in den drei abrahamischen Religionen unterscheidet und auch das Empfinden, was für Kinder an religiösen Vollzügen einer (anderen) Religion angemessen ist, in den Religionen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, empfiehlt es sich, an dieser Stelle nur Elemente der Erprobung und Einübung aufzugreifen, die von allen Kindern der Lerngruppe unabhängig von ihrer eigenen Konfession bzw. Religion problemlos angewandt werden können. Dadurch werden nichtreligiöse Kinder oder Schüler*innen, die einer anderen Religion angehören, weder ausgeschlossen noch überwältigt. Solche bekenntnisunabhängigen Elemente der Erprobung können z. B. sein:

- den Raum in einer Prozession langsam und bewusst durchschreiten;
- sich einen Lieblingsplatz im Raum suchen und dort still verweilen;

- Stilleübungen oder Meditationen durchführen;
- Gebetshaltungen an den entsprechenden Orten im Raum einnehmen;
- Gebetsgebärden ausprobieren und diskutieren;
- ein Gebet aus der religiösen Tradition, zu welcher der Sakralraum gehört, vortragen.

3 Potenziale und Grenzen

Eine solche übergreifende Struktur, die zur Erschließung von Synagoge, Kirche wie Moschee dienen kann, bietet das Potenzial, Lerngruppen, die vornehmlich aus christlich und muslimischen und ggf. auch jüdischen Schüler*innen bestehen, mit den heiligen Räumen der abrahamischen Religionen vertraut zu machen und über diese wichtigen Glaubensvorstellungen und -praktiken in Judentum, Christentum und Islam zu erschließen. Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis, die am Religionsunterricht teilnehmen, werden mit den ersten beiden Phasen sicher keine Probleme haben, zumal sich diese Phasen auch rein museumspädagogisch als Denkmalerschließung verstehen lassen (Boehme, 2007). Mit Blick für die dritte Phase, also für die Teilnahme und den Vollzug, gilt für religionslose Kinder und Jugendliche genau die gleiche Schutzregel wie für konfessionell gebundene Kinder: das Überwältigungsverbot. Kein*e Schüler*in darf gegen seinen/ihren Willen zur Teilnahme an religiösen Vollzügen und rituellen Handlungen gezwungen werden. Dies schützt nämlich nicht nur den jungen Menschen vor Vereinnahmung und religiösem Zwang, sondern auch die Sakralität des religiösen Raumes, denn es bewahrt die in diesem Raum vollzogenen Rituale vor Verzweckung und Veralberung, wie sie in jeder Schulklasse rasch entstehen können. Damit ist die entscheidende Grenze des Ansatzes genannt.

Literatur:

- Boehme, K. (2007): Kirchenräume erschließen. In Rendle, L. (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht (S. 230–244). München: Kösel.
- Herborn, D. u. Sajak, C. P. (2016): Sakralraumpädagogik. Perspektiven für eine religionspädagogische Erschließung von Synagogen. In Gärtner, C. u. Bettin, N. (Hg.): Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum (S. 45–56). Münster: LIT.
- Kontarsky, E. (2012): Synagogenpädagogik im Judentum. In Sajak, C. P. (Hg.): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten (S. 26–36). Paderborn: Schöningh.
- Neumann, B. u. Rösner, A. (2003): Kirchenpädagogik. Kirchen öffnen, entdecken und verstehen. Ein Arbeitsbuch. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Özdil, A.-Ö. (2002): Wenn sich die Moscheen öffnen, Münster: Waxmann.
- Özdil, A.-Ö. (2003): Heilige Räume im Islam. Grundschule Religion, 2 (1), S. 29–30.
- Özdil, A.-Ö. (2012): Moscheepädagogik im Islam. In Sajak, C. P. (Hg.): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten (S. 20–25). Paderborn: Schöningh.
- Rupp, H. (2006): Handbuch der Kirchenpädagogik. Stuttgart: Calwer.
- Rupp, H. (2012): Kirchenpädagogik im Christentum. In Sajak, C. P. (Hg.): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten (S. 13–20). Paderborn: Schöningh.
- Sajak, C. P. (Hg.) (2012): Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten. Paderborn: Schöningh.
- Sajak, C. P. (2016): Trialogisches Lernen. In Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100126/> (Zugriff: 06.01.2018).
- Sajak, C. P. (2018): Interreligiöses Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.