

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Saskia Eisenhardt / Kathrin 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:

Gärtner, Claudia

Lernen am außerschulischen Ort

in: Saskia Eisenhardt / Kathrin Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (eds.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell - religiös - weltanschaulich*, pp. 230–231

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018

<https://doi.org/10.13109/9783666770258.230>

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 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:

Gärtner, Claudia

Lernen am außerschulischen Ort

in: Saskia Eisenhardt / Kathrin Kürzinger / Elisabeth Naurath / Uta Pohl-Patalong (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell - religiös - weltanschaulich*, S. 230–231

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018

<https://doi.org/10.13109/9783666770258.230>

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

# Lernen am außerschulischen Ort

*Claudia Gärtner*

Lernen an außerschulischen Orten ist beliebt. Allein in Nordrhein-Westfalen werden mehr als 2000 solcher Lernangebote aufgelistet (Pädagogische Landkarte, 2017): Von Klärwerk über Sparkasse und Barfußpark bis hin zum Museum wird ein breites Themen- und Fächerspektrum abgesteckt. So überrascht es nicht, dass auch der Religionsunterricht oft den Weg aus dem Klassenzimmer sucht (Gärtner u. Könemann, 2013), wenngleich hierbei nicht immer das breite Spektrum möglicher Orte wahrgenommen wird.

## 1 Außerschulische Lernorte in der Religionsdidaktik

Neben allgemeinpädagogischen Erwägungen (Sauerborn u. Brühne, 2010, allerdings mit starkem Bezug auf den Geografieunterricht) müssen für den Religionsunterricht spezifisch religionspädagogische und theologische Überlegungen in Anschlag gebracht werden. Dabei können diese an zahlreiche etablierte religionsdidaktische Prinzipien anknüpfen.

Mit der Performativen Religionsdidaktik (siehe Husmann in diesem Band) verbindet das Lernen an außerschulischen Orten die Suche nach originaler, authentischer Begegnung und das Erschließen von (religiösen, diakonischen...) Primärerfahrungen, die unterrichtlich anschließend reflektiert werden müssen. Diese Orte sollen somit Erfahrungspotenziale besitzen, die sich ansonsten Schüler\*innen nicht in der Schule und oftmals auch nicht in Familie oder Freizeit eröffnen.

Die Erkundung außerschulischer Orte weist darüber hinaus starke Bezüge zu einer handlungs- und ästhetisch orientierten Didaktik auf. Sie ermöglicht eigenständiges und ggf. auch projekthaftes Entdecken unbekannter Orte. Hier sind nicht ausschließlich kognitive Leistungen gefordert, sondern auch organisatorische, praktische, affektive oder gruppendynamische Fähigkeiten relevant. Ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand kann an außerschulischen Orten in besonderem Maße initiiert werden. Es sind diese sinnhaften Zugänge, die die Erschließung unbekannter Orte auch mithilfe von Prinzipien ästhetischen Lernens nahelegen, insbesondere bei Lernorten wie Museen, Denkmälern oder Gotteshäusern (siehe Sajak in diesem Band).

Zudem kann die Erschließung von außerschulischen Lernorten als eine authentische Lernumgebung oder Anforderungssituation im Rahmen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts gestaltet werden (Schulte, 2013, S. 24f.), zu

deren Bewältigung vielfältige und anspruchsvolle (religiöse) Kompetenzen benötigt werden. So setzt z. B. eine Stadterkundung, bei der (inter-)religiöse Spuren auf einem „(inter-)religiösen Stadtplan“ kartographiert werden, voraus, dass diese Spuren erkannt, gedeutet und anschließend gestalterisch transformiert dargestellt werden können.

Religiöses Lernen an außerschulischen Orten ist somit nicht das „Sahnehäubchen“ vom Religionsunterricht, sondern gehört zur religionspädagogischen „Grundnahrung“. Angesichts der Beliebtheit außerschulischer Lernorte überrascht allerdings die bislang geringe empirische Erforschung des dortigen Lernerfolgs. Die bisherigen Ergebnisse sind oft ernüchternd (Gärtner u. Bettin, 2015) und weisen auf die besondere Bedeutung der Einbettung von Unterrichtsgängen in unterrichtliche Vor- und Nachbereitung hin. Gerade wenn die Lernorte ein hohes Erfahrungspotenzial besitzen, dann erweist sich die vorbereitende Sensibilisierung auf sowie die nachgängige Reflexion dieser Erfahrungen als essenziell.

Über den Dreischritt Vorbereiten, Unterrichtsgang und Auswerten hinaus lässt sich auch der Besuch außerschulischer Orte selbst durch einen (praktisch-theologischen) Dreischritt gliedern: Wahrnehmen, Deuten/Urteilen, Handeln (Schulte, 2013, S. 30). Dabei können diese dreischrittigen Lernprozesse zwei unterschiedliche Zielrichtungen anvisieren. Zum einen erweitern Ortserkundungen religiöse Lernprozesse, initiieren neue Erfahrungen, zeigen Fragen und Horizonte auf, die anschließend im Unterricht reflexiv weiterbearbeitet werden. Zum anderen werden an außerschulischen Lernorten durch gezielte Vorbereitung und Fokussierung vorgegebene Fragen und Aufgaben bearbeitet und gelöst. Hierdurch werden Lernprozesse tendenziell eher geschlossen. Die unterrichtliche Nachbereitung besteht dabei stärker in einer Ergebnissicherung und -kontrolle.

## 2 Besuch außerschulischer Lernorte mit heterogenen Lerngruppen

Der an außerschulischen Orten erhoffte Erfahrungsgewinn ist in heterogenen Lerngruppen sowohl Chance als auch Herausforderung, da hier von qualitativ unterschiedlich großen Fremdheitserfahrungen auszugehen ist. Während ein Friedwald einem konfessionsfreien Kind vielleicht vertraut ist, kann dessen Anonymität ein evangelisches Kind befremden (3.1); ein muslimischer Schüler ist von der bildnerischen Darstellung der Nacktheit Jesu am Kreuz im Museum irritiert (3.2), eine katholische Schülerin regt sich über eine freizügige zeitgenössische Mariendarstellung auf. Zwar sind unterschiedliche Vorerfahrungen in jeglichem Unterricht zu veranschlagen, aber durch die Intensität der didaktisch gerade erhofften authentischen und originalen Begegnungen vor Ort können diese umso größer ausfallen. Besondere Brisanz erhält diese Spannung, wenn es sich um konfessionell bzw. konfessorisch geprägte Orte oder Objekte handelt, wenn also hier durch Personen, Worte, Bilder, Architektur uvm. eine religiöse „Stimme“, ein (individuelles) religiöses Zeugnis vernehmbar wird. Was für interreligiöse Lernsettings in Gotteshäusern bereits umfassender reflektiert wurde

(siehe Sajak in diesem Band), ist auch für andere außerschulische Lernorte anzuführen. Auch auf Friedhöfen (3.1), im Museum (3.2) oder in der Stadt (3.3) treffen Schüler\*innen auf religiöse Objekte, die für einige als Zeugnisse ihrer Religion konfessionell erschlossen werden können, andere hingegen stehen diesen Objekten fremd ggf. auch ablehnend gegenüber. Die „Zeugnisdidaktik“ (siehe Meyer in diesem Band) bietet hier didaktische Ansätze auch für außerschulische Orte.

Im Folgenden werden exemplarisch Möglichkeiten außerschulischen Lernens entfaltet und dabei sowohl etablierte als auch religiös weitgehend unentdeckte Orte vorgestellt.

## 2.1 Friedhof

Abb. 1 Geschändeter jüdischer Friedhof in Aachen. Neben Hakenkreuzen wurde auch die Parole „Freiheit für Palästina“ gesprüht.

Friedhöfe eröffnen vielfältige religiöse und anthropologische Themenfelder, die auch für heterogene Lerngruppen relevant sind: Tod und Leben, Erinnern und Vergessen, Zeit und Ewigkeit, Sinnfrage u. v. m. Hier können Lernprozesse entdeckend eröffnet oder Themen zielgerichtet bearbeitet werden (z. B. Bestattungsrituale). Als entscheidend erweist sich die Auswahl des Friedhofs, wobei die Unterscheidung zwischen religiös bzw. weltanschaulich einheitlich geprägten und kollektiven Friedhöfen zentral ist. Bei ersteren steht die spezifische Erkundung

dieser Perspektive auf Tod und Bestattung im Zentrum, bei zweiten kann insbesondere die Pluralität von Umgangsformen mit Tod entdeckt werden, entsprechend weite Zielsetzungen werden sich ergeben. Dabei seien im Folgenden mögliche didaktische Fallstricke hervorgehoben.

Jüdische Friedhöfe sind oftmals historische Orte, die sowohl von jüdischen Umgangsformen mit dem Tod als auch von dem vielfältigen jüdischen Leben vor der Schoah zeugen. Damit wird aber zugleich das Judentum als eine primär historische Größe in Deutschland präsentiert und nicht als eine lebendige, konkrete zeitgenössische Lebens- und Glaubenspraxis. Auch werden jüdische Friedhöfe immer wieder aus antisemitischer Motivation geschändet (Abb.1), was in heterogenen Lerngruppen mit durchaus auch antisemitisch gestimmten Lernenden kontroverse Reaktionen provozieren kann.

Eigenständige muslimische Friedhöfe sind in Deutschland bislang eher selten, oftmals werden auf städtischen Friedhöfen eigene Gräberfelder ausgewiesen, da die muslimische Bestattungskultur von anderen Religionen separierte Gräberfelder vorsieht. In weiten Teilen des Islam ist eine besondere Grabpflege jedoch nicht vorgesehen, so dass zum einen nur wenige religiös konnotierte Spuren wahrnehmbar sind, zum anderen wirken die Gräber dadurch oftmals ungepflegt, was Irritationen hervorrufen kann. Umgekehrt kann sich die muslimische Praxis, Tote dauerhaft zu bestatten und die Gräber nicht nach einigen Jahren aufzuheben, in stärker säkular und individualistisch ausgerichteten Lerngruppen als anschlussfähig erweisen.

In den letzten Jahren entstehen immer mehr weltanschaulich neutrale Friedwälder, ein Indiz, dass sie eine hoch anschlussfähige Form des Umgangs mit Tod und Trauer darstellen. Dennoch erweist sich die weitgehende Anonymität dieser Orte oftmals gerade für Jugendliche, die ihrer Identitätsentwicklung besondere Aufmerksamkeit schenken, als irritierend.

Insgesamt ist ein Trend zum „Clanfriedhof“ (Sörries, 2011, 248) auszumachen: Es entstehen neben religiös und konfessionell ausgerichteten Friedhöfen auch Begräbnisstätten säkularer Gemeinschaften, wie z. B. für Fußballfans oder auch Aids-Erkrankte, deren Besuch didaktisch bislang weniger erprobt ist.

Bei aller Vielfalt von Friedhöfen und den hiermit verbundenen unterschiedlichen didaktischen Zugängen, erweisen sich kontemplative, verlangsamende Arbeitsweisen als angemessen. Dies sollte, gerade auch bei kontroversen Orten, berücksichtigt werden, was einer intensiven Vor- und Nachbereitung bedarf, bei der auch diskutiert und gestritten werden kann. Dabei können Methoden hilfreich sein, die die Wahrnehmung sensibilisieren und fokussieren, wie z. B. Beobachtungsbögen mit folgenden Frageimpulsen: Welche Begräbnis- oder Trauerformen, Symbole oder Rituale lassen sich erkennen? Was für eine Atmosphäre besitzt der Friedhof? Wie gehen die Lebenden mit diesem Ort um? Welches Verständnis von Mensch, Tod und ggf. Leben nach dem Tod lässt sich hieraus ableiten?

## 2.2 Museum

*Abb. 2 Jan Provoost, Das Jüngste Gericht, nach 1506*

Insbesondere kunst- und kulturhistorische Museen beherbergen unzählige religiöse Bilder und Objekte, oftmals jedoch überwiegend christliche. Diese Werke in religiös und weltanschaulich pluraler Gesellschaft museal zu erschließen, stellt eine Herausforderung dar. Die Hamburger Kunsthalle hat daher Personen mit unterschiedlichen Migrationsbiografien gebeten, (christliche) Kunstwerke individuell zu erschließen. In diesem Kontext schreibt ein muslimischer Beteiligter zum „Jüngsten Gericht“ (Abb. 2): „Jeder, der dieses Werk anschaut, denkt sofort an Religion. Religionen haben ihre Gesetze. Nach meiner Religion sollte Jesus

niemals nackt herumlaufen. Hier liegt eine Bibel, auf die er mit dem Fuß tritt - auch das ist in meiner Religion undenkbar, denn die Bibel ist ein heiliges Buch. Dennoch sollte man respektieren, dass jeder die Religion so lebt, wie er es richtig findet.“

Diese Äußerung verdichtet Chancen und Herausforderungen von religiösen Erkundungen im Museum. Die intensive Begegnung mit originalen Artefakten ruft individuelle Vorerfahrungen, Kenntnisse und Meinungen hervor. Daher beginnt ästhetisches Lernen oftmals mit einer Phase freien, ungefilterten Assoziierens, des Schilderns subjektiver und durchaus heterogener Eindrücke. Eindrucksvoll unterstreicht das Hamburger Beispiel, dass und wie hier an einem spezifisch christlichen Motiv eine interreligiöse Wahrnehmung ausgedrückt wird. Zugleich wird deutlich, wie durch mangelnde Kenntnis der christlichen Bildsprache (Bedeutung von Nacktheit, Körpersprache) eine verzerrte Wahrnehmung des Christentums hervorgerufen wird. Dies unterstreicht zum einen, wie wichtig Kenntnisse der religiösen, hier christlichen Traditionen für eine kulturelle Teilhabe sind. Phasen der subjektiven Bilddeutung sind daher didaktisch-methodisch durch Phasen einer sachorientierten Analyse (z. B. Hintergrund über Motiv, soziokultureller Kontext, Künstler\*innen) zu ergänzen. Erst danach ist eine Bewertung bzw. eigene Deutung möglich. Zum anderen wird deutlich, inwiefern Museen zu „Verhandlungsorten“ werden können, die zu interreligiöser und -kultureller Verständigung beitragen und durch mehrperspektivische Betrachtung bereichert werden (vgl. Kap. 3).

### 2.3 Stadt

Der Stadtraum zeichnet sich zum einen durch seinen öffentlichen Charakter aus, der allerdings zunehmend ökonomisiert wird und hierdurch schwindet. Zum anderen ist er in der Regel ein geschichtlich gewachsener Ort, dessen historische, religiös und kulturell plurale Spuren im Stadtbild sichtbar sind. Heranwachsende nehmen jedoch ihre eigene Stadt oftmals nur selektiv wahr, ihre „mentalen Stadtpläne“ (Schulte, 2013, 78) sind stereotyp geprägt von wenigen Orientierungsmarkern wie Kaufhäusern, Cafés, Plätzen – und manchmal auch markanten Kirchen. Mit der Erschließung neuer, religiös und kulturell pluraler Orte im Stadtraum trägt Unterricht damit auch zu einer vertieften Verortung in der eigenen Lebenswelt und damit auch zur Identitätsfindung der Heranwachsenden bei. Allerdings kann eine solche Stadterkundung auch religiös-kulturelle Konflikte aufzeigen, z.B. lassen sich Denkmäler für die „Helden“ der Kolonialkriege oder jüdenfeindliche mittelalterliche Abbildungen (z. B. Judensau, vgl. Kap. 3). Inwiefern diese behutsam thematisiert oder ggf. in der Erkundung ausgespart werden müssen, kann nur situativ angesichts der konkreten Lerngruppe entschieden werden.

Neben der religiös-kulturellen Erkundung und Verortung der Schüler\*innen kann der Stadtraum auch Fragen nach eigenen Lebensentwürfen und Gemeinschaftsvorstellungen aufwerfen. Welche Orte sind mir wichtig? Wie soll meine

Stadt aussehen, damit ich dort gut in Gemeinschaft leben kann? Gerade in kulturell und sozial heterogenen Lerngruppen sind Vorstellungen einer idealen Stadt unterschiedlich. Wie viel öffentliches Leben, wie viel ggf. konflikthaltige Vielfalt soll im Stadtraum möglich sein? Sensible Beobachtungen in der Stadt können darauf aufmerksam machen, dass der vermeintlich öffentliche Raum zahlreiche Exklusionsmechanismen aufweist, dass Kulturen, Religionen und Milieus die Städte in unterschiedlichen Stadtteilen prägen – und dass dies teils immense Konsequenzen für individuelle und gemeinschaftliche Lebensentwürfe besitzt (z. B. Ghettoisierung, Gentrifizierung).

Kirchen waren über Jahrhunderte hinweg Mittelpunkt von Stadt und Dorf, architektonisch sind sie es teils noch heute, ihre Bedeutung für das alltägliche Leben haben sie jedoch eingebüßt. Auch hierzu können in der Stadt Erkundungen angestellt werden. Aus der Perspektive pluraler Weltanschauungen können Orte gesucht werden, die diese Leerstelle ausfüllen. Welche Funktion erfüllt eine Shopping Mall, ein Park, ein Parkhaus im Stadtzentrum? Was ist in profanisierte, umgewidmete Kirchengebäude eingezogen? Wer besucht diese Orte und wozu? Wer wird hier angesprochen oder ausgeschlossen? Eine genaue Beschreibung, ggf. sogar Feldbeobachtungen oder Interviews vor Ort, wie diese neuen Räume (nicht) genutzt werden, können ein guter Ausgangspunkt sein, um über Kirche resp. Gotteshäuser im Vergleich neu nachzudenken. Vielleicht wird eine Stadt erst durch den Gegensatz von profan und sakral lebenswert und spannend.

## 2.4 Bahnhof

Auf den ersten Blick erscheint ein Bahnhof kein besonderer Ort religiösen Lernens zu sein. Im 19. Jahrhundert jedoch liefen die Bahnhöfe den Kirchen den Rang ab. Sie wurden als Kathedrale der Moderne, als Basilika der Mobilität bezeichnet (Herzog/Leis, 2010). Von dieser Aura zeugen noch einige historische Bahnhofsbauten mit nahezu sakraler Architektur. Neuere Bahnhöfe ähneln funktional wie ästhetisch eher Shopping Malls - Konsumtempel statt Basilika der Mobilität. Während für Joseph Beuys die Mysterien noch im Hauptbahnhof stattfanden, werden Bahnhöfe heute zunehmend zu einem Ort von Exklusion, in dem alles, was dem Einkaufsflair stört, entfernt wird: Bänke zum Verweilen ebenso wie Obdachlose. Der Bahnhof wird vom öffentlichen zum privaten (Konsum-)Raum.

Zugleich ist Bahnhof trotzdem ein äußerst heterogener Ort, an kaum einem anderen kommen so unterschiedliche Menschengruppen zusammen. Bahnhöfe sind Orte des Ankommens und Abschieds, des Aufbruchs, des Pendelns aber auch der Flucht. Damit kann der Bahnhof auch als Symbol für anthropologische Themen wie Sehnsucht, Aufbruch, Freiheit oder Flucht betrachtet werden (Schulte 2013, 49-58). Verweilen Schüler\*innen aufmerksam an einem Bahnhof, dann können viele dieser Dimensionen beobachtet werden. Alltagsszenen und Orte können aufgebrochen und Grundfragen des Menschen (Abschied,

Sehnsucht, Freiheit, Flucht) aber auch der Gesellschaft (Ökonomisierung des öffentlichen Raums, Exklusionsprozesse; 3.3) wahrgenommen werden. Anhand offener Beobachtungsaufgaben können Schüler\*innen diesen Fragen vor Ort nachgehen. Alternativ kommen sie mit Hilfe von vorbereiteten Fragebögen mit Reisenden auf Bahnhöfen über diese Themen ins Gespräch.

Insbesondere Schüler\*innen mit Migrationsbiografien erinnern Bahnhöfe oft an ihre eigenen Flucht- oder Aufbruchsgeschichten. Andere Schüler\*innen denken vielleicht an ihre erste Klassenfahrt und Trennung von ihrer Familie, wiederum andere verbinden mit Bahnhof das monatliche Pendeln zu einem getrennt lebenden Elternteil. Bahnhöfe sind immer auch Lebensgeschichten, umso vielfältiger je heterogener die Lerngruppe. Diese durch den Besuch eines Bahnhofs ins Bewusstsein und in den Unterricht einzubringen, kann für alle Beteiligten Herausforderung und Chance sein. Methodisch eignen sich hierzu (persönliche) Exkursionstagebücher und Gespräche in geschützten (Klein-)Gruppen.

### 3 Potenziale und Grenzen

Besondere Sensibilität benötigen Lernorte, die von religiös-kulturellen Konflikten oder gar Verbrechen zeugen. Wenn Schüler\*innen bei Stadterkundungen auf Abbildungen der sog. „Judensau“ stoßen, dann ist dies in heterogenen Lerngruppen besonders brisant, insbesondere wenn sich hierdurch antisemitische Stimmen bestärkt fühlen. Wenn Lernende NS-Gedenkstätten besuchen, dann können hieran gegenwärtige politische oder religiöse Konflikte aufbrechen. Wenn Kriegsdenkmäler entdeckt werden, dann sind die erinnerten (Kolonial-)Kriege angesichts gegenwärtiger Flucht- und Kriegserfahrungen neu zu reflektieren.

Die heterogenen Vorerfahrungen bergen jedoch auch großes Lernpotenzial in einer multireligiösen und -kulturellen Gesellschaft. In der Kunst- und Kulturpädagogik werden solche Orte als „Verhandlungsorte“ betrachtet. „Unterschiedliche Perspektiven werden an sie herangetragen; die Akteure können ihre verschiedenen Zugangswege an einem gemeinsamen Objekt der Aushandlung thematisieren und erleben. Hier liegen große Potentiale für Menschenrechtsbildung und Friedenserziehung sowie für die produktive Bewältigung von Komplexität in den modernen und demokratischen Gesellschaften noch weitgehend ungehoben.“ (Welzel, 2016, 74) Lernen an außerschulischen Orten zielt in diesem Sinne darauf, „1. Teilhabe am kulturellen Erbe zu eröffnen, die konkreten Erinnerungsorte aufzuschließen und vorzustellen; [...] 2. Multiperspektivische Zugangsweisen aufzuzeigen und den Dialog einzuüben [...] sowie auf] das Erschließen gewandelter historischer Deutungen und die sachkundige Verhandlung heterogener Perspektiven der eigenen Gegenwart.“ (Welzel, 2013, S. 319) Auch der Religionsunterricht kann zu einem solchen wertvollen religiös-kulturellen Verhandlungsort werden.

#### Literaturverzeichnis

- Gärtner, C./Könemann, J. (2013): Religion and All-Day Schools: Impact of All-Day Schools on the Systems of School and Religion, in: *Journal of Empirical Theology* 26, 63-86.
- Gärtner, C./Bettin, N. (Hg.) (2015): *Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten. Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum*, Berlin: Lit.
- Henn, K. P. (2007): *Lernen am anderen Ort*. In: Baumann, U. (Hg.): *Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 180-192). Berlin: Cornelsen.
- Herzog, M./Leis, M. (Hg.) (2010): *Der Bahnhof: Basilika der Mobilität - Erlebniswelt der Moderne*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauerborn, P./Brühne, T. (2010): *Didaktik des außerschulischen Lernens*, Baltmannsweiler 3., vollst. überarb. Aufl.: Schneider Hohengehren.
- Schulte, A. (2013): *Jeder Ort - überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte*. Stuttgart: Calwer.
- Sörries, R. (2011): *Ruhe sanft. Kulturgeschichte des Friedhofs*. Kevelar: Butzon&Bercker.
- Welzel, B. (2016): *Ortsvermessung im Dialog mit der Kunstgeschichte: Kirchen als Überlieferungsträger Europas*. In: Bork, S. /Gärtner, C. (Hg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer, 62-78.
- Welzel, B. (2013): *Kulturelles Erbe in einem Einwanderungsland. Einige Perspektiven kunsthistorisch-kultureller Bildung*. In: Lutz-Sterzenbach, B./u.a. (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversität in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld: transcript, 313-324.
- [www.paedagogische-landkarte-nrw.de](http://www.paedagogische-landkarte-nrw.de) (10.10.2017)

#### Literaturempfehlung

- Schulte, A. (2013): *Jeder Ort - überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte*. Stuttgart: Calwer.
- Henn, K. P. (2007): *Lernen am anderen Ort*. In: Baumann, U. (Hg.): *Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 180-192). Berlin: Cornelsen.

Gärtner, Claudia, Dr. theol. habil., Professorin für Praktische Theologie an der Technischen Universität Dortmund