

LERNORTE AUßERHALB DER SCHULE – PROFILE UND CHANCEN AUßERSCHULISCHER LERNPROZESSE*

Gottfried Adam

In den 70er und 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts boomte das Interesse am freien Lernen und alternativen Lernwegen. In diesem Zusammenhang war auch die Frage der Lernorte ein wichtiges Thema. Nachdem der PISA-Schock neuerlich in allen Bereichen zu einer bildungspolitischen Wende mit der Tendenz zur Verengung des Lernverständnisses auf seine kognitive Dimension führt, scheint es mir notwendig, die Möglichkeiten und Lernchancen außerschulischer Lernorte weiterhin präsent zu halten¹.

1. Lernen „vor Ort“

Außerschulische Lernorte waren stets ein wesentlicher Bestandteil der reformpädagogischen Bewegung.

In den USA war die Pädagogik John Deweys von großem Einfluss. Dabei ist eine Einbeziehung außerschulischer Lernorte für die meisten Fächer möglich²: Biologieunterricht kann mit einem Zoobesuch verbunden werden; im Musikunterricht kann man eine Orgel besichtigen; in Sozialkunde einer Gerichtsverhandlung beiwohnen usw. Es ist aber auch an eine Exkursion ins Museum im Fach Kunst, an den Besuch eines Freilichtmuseums in Geschichte oder eine Klassenfahrt im Erdkundeunterricht zu denken.

Aus der Diskussion der 70er Jahre ist mir insbesondere ein Konzept im Gedächtnis haften geblieben, das man mit „Die Stadt als Lehrplan“ oder „Schule ohne Mauern“ bezeichnen kann.

* Kollegen Andreas Möckel (Würzburg) zum 80. Geburtstag in Freundschaft zugeeignet.

¹ Zum Artikel insgesamt s. K. *Wegenast*, Fragen – Begegnen – Forschen. Lernen außerhalb des Klassenzimmers, in: G. *Adam/R. Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen (1993) ⁴2002, S. 81-91; G. *Adam*, Lernen an außerschulischen Lernorten, in: M. *Wermke u.a.* (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, S. 357-382.

² Vgl. R. W. *Keck*, Art. Lernort, in: *Ders. u.a.* (Hg.), *Wörterbuch Schulpädagogik*, Bad Heilbrunn ²2004, S. 285f.

Es handelt sich dabei um ein höchst faszinierendes Konzept, bei dem das reale Leben der umgebenden Umwelt zum zentralen Lernort für die SchülerInnen wird. Dies Konzept wurde seinerzeit in den Vereinigten Staaten an der Parkway-Schule in Philadelphia weitestgehend in die Praxis umgesetzt³. Das Postamt, die Behörde, die Fabrik, die Feuerwehr, der Bahnhof, die Bäckerei, die Autoreparaturwerkstatt u.a. werden dabei zu wichtigen Orten des Lernens.

Im Zusammenhang der zunehmenden Aufnahme der Kategorie der Lebenswelt in die religionspädagogische Theorie und Praxis wird das Lernen erfreulicherweise um die Dimension der Wahrnehmung erweitert und das Lernen am Ort des Geschehens selbst wird erneut als wichtig erkannt und bedacht⁴. Darum bieten sich auch von dieser Perspektive her außerschulische Lernorte an, die nicht nur besucht werden, sondern für eine gewisse Zeit die Schule und den Klassenraum ersetzen können⁵.

Der rasante Wandel des gesellschaftlichen Lebens hat einschneidende Veränderungen für das Aufwachsen der Kinder mit sich gebracht. Sie finden eine entsinnlichte, mediatisierte und verinselte Welt mit einem geringen Maß an Primärerfahrungen vor. Sie wachsen in einer Lebenswelt auf, die durch eine Vielfalt von Fernsehprogrammen und Computerspielen, von Internet-Gebrauch und Videoclips geprägt ist.

Die eigenen Erfahrungen bleiben dabei allzu oft gegenüber dem Informationsgewinn aus zweiter Hand auf der Strecke. Der Zugriff auf außerschulische Lernorte ist daher ein Gebot der Stunde. Auf diese Weise kann Schule etwas zum Rückgewinn von Erfahrungsräumen beitragen. Dabei erschließen sich in solchen Zusammenhängen auch neue Formen des Lernens vor Ort, die einem erkundenden, aufsuchenden und forschenden Lernen in besonderem Maße Rechnung tragen können.

Im Blick auf den Religionsunterricht ist in diesem Zusammenhang vor allem an folgende Formen außerschulischen Lernens zu denken⁶:

- Erkundungsgänge/Exkursionen/Begegnungen:
- Aufsuchen von Denkmälern, Besuche von Ausstellungen, Archiven und Museen;

³ S. dazu *J. Bremer/M. von Moschzisker*, Das Parkway-Programm in Philadelphia. Schule ohne Mauern, Ravensburg 1974.

⁴ In der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung ist das Lernen vor Ort geradezu eine Überlebensfrage im Blick auf lebensrelevantes, nachhaltiges Lernen. S. dazu *H. Adam*, Liebe macht erfinderisch, Würzburg ²1994, insbesondere den Beitrag „Die Stadt als Lehrplan“.

⁵ Für die Grundschule s. die frühe Veröffentlichung von *K.-H. Burk/C. Clausen* (Hg.), Lernorte außerhalb des Klassenzimmers, Bd. I und II, Frankfurt 1980/1981.

⁶ In Weiterführung von *W. Simon*, Die biografisch-lebensweltliche Perspektive als ein Strukturprinzip des Religionsunterrichts, in: *rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen* 46/2003, H. 3, S. 153. Eine ziemlich umfassende Auflistung bietet die Veröffentlichung: *Evangelische Kirche der Pfalz* (Hg.), Außerschulische Lernorte (Religionspädagogische Hefte, Ausgabe A, Nr. 3), Speyer 2000.

- Begegnungen mit Menschen am Ort der Kirchengemeinde oder an anderen Orten religiösen Zusammentreffens;
- Begegnungen mit Personen, die im Bereich von Diakonie/Caritas, in der politischen Öffentlichkeit, in der Gemeinwesenarbeit aktiv sind oder waren.
- Biografische Interviews mit Personen:
- Befragen, wie war das früher? Hören, wie sich die Dinge gewandelt haben. Erfragen, wie sich das Leben heute darstellt. Insbesondere ist dies im Blick auf die regionale Kirchengeschichte von Interesse: Gespräche mit Zeitzeugen, Spurensuche vor Ort. Hier ist die Methode der Oral History wichtig.
- Vorhaben sozialen bzw. diakonisch-sozialen Lernens:
- Sozialpraktikum, Compassion-Projekt, Diakonisch-soziales Lernen.
- Aufsuchen von Stätten gelebter religiöser Praxis:
- Kirchen und Friedhöfe begehen, Synagogen und Moscheen wahrnehmen, Klöster und Wallfahrtsorte besuchen.
- Klassenfahrten/Reisen unternehmen:
- Stätten der Reformation aufsuchen, eine Israel-Reise durchführen, einen Pilgerweg gehen.

Als gebräuchliche Begriffe für das Lernen außerhalb des Klassenzimmers finden sich in der Diskussion: Lern- und Unterrichtsgang, Exkursion, Klassen- und Studienfahrt, Stadtrallye, Betriebs- und Sozialpraktikum. Hilbert Meyer fasst die verschiedenen Varianten unter dem Oberbegriff „Erkundung“ zusammen. Seine Definition lautet:

„Eine Erkundung dient der sinnlich-anschaulichen, realen Begegnung mit Natur- und Baudenkmalern, mit der Landschaft, mit der Pflanzen- und Tierwelt, mit Stadt und Land, mit geographischen Besonderheiten, aber ebenso gut mit den in dieser Landschaft lebenden und an diesen Arbeitsplätzen Arbeitenden, mit Experten, Kommunalpolitikern, Einwohnern, mit Institutionen, Behörden, Verkehrseinrichtungen usw. In der Erkundung geht es nicht nur um Wissenserwerb, sondern immer auch um das soziale Klima im Klassenverband und um die Selbsterfahrung im Umgang mit neuen Situationen.“⁷

Diese Definition lässt erkennen, welche Lernchancen sich hier eröffnen: Die Erkundungen führen an außerschulische Lernorte, um dort bestimmte Fragen, Inhalte, Probleme wahrzunehmen und zu bearbeiten. Der Erkundung liegt „somit nicht das Modell des Augenzeugen, sondern das des Spurensuchens und Zeugenbefragens zugrunde. Erkunden meint, in die Welt hinausgehen und Kunde sammeln von dem, was einmal war. Diese Kunde wird dann niedergeschrieben, auf Griechisch wird dies mit *Apodeixis* (Darlegung) bezeichnet.

Das Primäre ist das Erkunden, das Aufschreiben ist das Sekundäre.“⁸ Als

⁷ H. Meyer, Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt a.M. 112000, S. 327.

⁸ H.-J. Pandel, Art. Erkundung, in: U. Mayer u.a. (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 54.

Vorzüge solcher Erkundungen sind herauszustellen⁹:

- Es kommt dadurch zu einer intensiveren Begegnung mit der Realität und es wird eine größere Erfahrungsorientierung des Unterrichts ermöglicht.
- Die Eigentätigkeit der lernenden Schüler*innen* wird herausgefordert und ermöglicht so eine Konkretisierung der Subjektorientierung.
- Die Möglichkeit forschenden Lernens und eine Prozessorientierung („Der Weg ist das Ziel“) werden ermöglicht.
- Die Verbindung von konkretem und abstraktem Lernen, von sinnlicher Wahrnehmung und analytisch-logischem Denken kann sich leichter einstellen.
- Beim Lernen in und an der Wirklichkeit ist die ganze Person beteiligt. Es kommt zu einem mehrdimensionalen Lernprozess, der auch dafür sorgt, dass die Themen stärker im Gedächtnis haften bleiben.
- Das fächerübergreifende Lernen wird begünstigt, weil die Schüler*innen* feststellen, dass verschiedene Sichtweisen und Zugriffsformen notwendig sind, um die Komplexität von Problemen und Sachverhalten zu erfassen.
- Es zeigt sich, dass unterschiedliche Methoden und Arbeitstechniken zur Erschließung der Realität erforderlich sind. Darum bieten Exkursionen usw. die Möglichkeit, andere Methoden als Textinterpretation, Referat, Diskussion, Problemlösung zu erlernen: z.B. Beobachten, Fragen (Interview), Protokollieren, Skizzen anfertigen, Ergebnisse präsentieren durch Foto, Video, Poster, Zeitung etc.
- Hinsichtlich des sozialen Lernens ergeben sich ebenfalls neue Perspektiven. Auf der Beziehungsebene können sich neue Kommunikationsmöglichkeiten sowohl zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen* als auch zwischen den Jugendlichen untereinander entwickeln.

⁹ Dazu: U. Müller, Denkmäler in Stuttgart – Beispiele für außerschulische Lernorte, in: Lernen und Lehren 28/2002, H. 2, S. 3f. sowie P. Ackermann, Forschend lernen: Exkursion, Sozialstudie, Projekt, in: W. Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/ Ts. 1997, S. 457-470 und A. Heuer, Am anderen Ort anders lernen: Kirchen, Klöster und Kapellen, Museen und der öffentliche Raum als Lernort für den Religionsunterricht, in: Th. Schreijäck (Hg.), Christwerden im Kulturwandel, Freiburg i.Br. 201, S. 548-562.

Im Blick auf den Verlauf des Unterrichtsprozess kann die Erkundung eine dreifache Funktion haben¹⁰. Sie kann nämlich

- der ersten Einführung in ein neues Thema dienen: Der Lernprozess wird eröffnet, Motivation wird hergestellt, eine erste Begegnung erfolgt;
- für die Veranschaulichung und Vertiefung der behandelten Thematik genutzt werden: man gewinnt einen unmittelbaren Eindruck vom Thema, gewinnt eine Erfahrungsbasis für die weitere Arbeit, setzt sich mit der Thematik intensiv auseinander (Erkundung mit intensiver Vor- und Nachbereitung);
- am Ende einer Unterrichtseinheit der Bündelung und Ergebnissicherung dienen.
- Darüber hinaus kann sie zur methodischen Abwechslung eingesetzt und Gewinn aus dem Abwechslungscharakter gezogen werden.

Angesichts der großen Zahl denkbarer außerschulsicher Lernorte stellt sich die Frage nach den Kriterien der Auswahl. Es kommen dafür insbesondere in Betracht:

- die Altersgemäßheit
- die Erreichbarkeit
- die Lebensbedeutsamkeit
- der Erschließungscharakter
- die Anschaulichkeit
- das Betroffenheitspotential
- das Anregungs- und Aktivierungspotential,
- die schulische Situation und der schulische Rahmen¹¹.

¹⁰ U. Müller und U. Papenkort, Lernen an anderen Orten: Erkundung und Exkursion, Studien- und Erlebnisreise, in: Außerschulische Bildung 2005, H. 4, S. 384f. unterscheiden zwischen Exkursion und Erkundung. Die *Exkursion* sehen sie dadurch gekennzeichnet, dass sie eher illustrierenden und demonstrierenden Charakter hat und sich durch weniger Selbsttätigkeit der Lernenden auszeichnet. Sie stelle geringere Ansprüche an Vor- und Nachbereitung sowie an die didaktische Planung. (Damit wird die Exkursion in die Nähe des Unterrichtsganges gerückt.) Exkursionen hätten häufig eine begrenzte Aufgabenstellung und würden zumeist von einem externen Experten begleitet oder geführt. Demgegenüber sehen Müller/Papenkort die *Erkundung* dadurch charakterisiert, dass sie den Teilnehmerinnen die Möglichkeit bietet, eine Fragestellung unmittelbar an der Wirklichkeit zu bearbeiten. Dabei werden sinnliche Wahrnehmungen in den Lernprozess miteinbezogen. „Sehen wird ergänzt durch Riechen, Hören, Ertasten. Ein ganzheitlicher Eindruck entsteht. Im Unterschied zur Exkursion bleiben die Teilnehmer/innen jedoch nicht passiv. Sie suchen selbst, fragen, forschen, diskutieren, sammeln Informationen usw.“ Es ist auch auf C. Salzmanns (Osnabrück) neuen Begriff des Lernstandortes bzw. Lernzentrums hinzuweisen, die unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten adressatengerecht auf Dauer für aktive Erkundungs- und Lernprozesse eingerichtet werden. „Hierzu gehören Naturparks, Lehrpfade, Museen, Planetarien, Einrichtungen für Umwelterziehung. Zur Erledigung von Arbeitsaufgaben ist der Erwerb von Techniken des Beobachtens, Protokollierens, Dokumentierens (Fotos, Videos) und Interviews wichtig“ (H. Schaub/K.G. Zenke, Wörterbuch Pädagogik, München 1995, S. 230).

¹¹ Nach Evangelische Kirche der Pfalz, aaO., S. 3.

Für Erkundungen kommen grundsätzlich alle Bereiche des Religionsunterrichts in Frage. Aber besonders im Blick auf kirchengeschichtliche Themen stellen Erkundungsgänge, Exkursionen, Klassenfahrten eine Möglichkeit dar, die Behandlung der entsprechenden Themen im Religionsunterricht spannender zu gestalten¹². Ich exemplifiziere zunächst an den Beispielen Denkmal, Ausstellung und Museum¹³.

2. Denkmal – Ausstellung – Museum erkunden

Denkmal

Ein Erkundungsgang zu einem Denkmal, das in der Nähe der Schule liegt, ist leicht zu organisieren. Die Anschaulichkeit und Unmittelbarkeit der Begegnung ist ein Vorteil. Entdeckendes Lernen kann durch Zeichnen, Fotografieren, Beschreiben, Passantenbefragung und Recherchieren gefördert werden.

Denkmäler sind auf Dauer angelegt und wollen an wichtige Ereignisse und Personen erinnern und diese im Gedächtnis der folgenden Generationen halten. In einem New Yorker Manifest von 1943 wird dies so formuliert: „Monumente bilden Marksteine; in denen die Menschen Symbole schufen für ihre Ideale, ihre Ziele und ihre Handlungen. Sie sind dazu bestimmt, die Epoche zu überdauern, in der sie entstanden und stellen ein Vermächtnis an die zukünftigen Generationen dar. Sie formen ein Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft.“¹⁴

Denkmäler machen Aussagen über Epochen, Ereignisse, Persönlichkeiten, Gesellschaftsstrukturen, religiöse Einstellungen usw. Sie lassen aber auch Rückschlüsse auf die vorherrschende Mentalität in der Gesellschaft zur Zeit ihrer Errichtung zu. Darum ist immer auch die Frage nach der „Message“ zu stellen, die über das Denkmal vermittelt werden soll. Ein Hinweis auf die über zehnjährige Diskussion über das Holocaust-Denkmal in Berlin mag das verdeutlichen. Der Bau dieses Denkmals ist Ausdruck einer breiten Übernahme der Verantwortung für den Holocaust.

¹² S. K. *Wegenast*, Fragen – Begegnen – Forschen, aaO., S. 81-91 sowie G. *Ruppert u.a.*, Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: R. *Lachmann u.a.*, Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2003, S. 36-38.

¹³ Es liegt seitens des PTI Kassel und der RPA Bremen ein „Atlas religionspädagogischer Lernorte“ vor. Beim PTI Hamburg ist über seine Homepage im Internet ein entsprechender atlas:lernorte aufrufbar.

¹⁴ Zitiert bei U. *Müller*, Denkmäler, aaO., S. 5.

Dass solche „Botschaften“ auch kritisch zu sehen sind, kann an den vielen Kriegerdenkmälern aus der Weimarer Zeit deutlich werden. Hier begegnen wir auf weiten Strecken einer kriegsverherrlichenden „Botschaft“, die z.B. durch Bibelzitate religiös-christlich abgestützt wird¹⁵. Bei vielen dieser Themen bietet sich eine fächerübergreifende Kooperation unmittelbar an.

Besonders interessant sind auch die an vielen Orten vorhandenen Denkmäler zur Reformation bzw. zu einzelnen Reformatoren. Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten des Entdeckens von Zusammenhängen. Als Exempel sei das Beispiel des Stuttgarter Reformationsdenkmals, das im 1917 errichtet wurde, genannt. In der Mitte ist der auferstandene Christus mit der Siegesfahne zu sehen. Rechts und links sind Bildnisse von Luther und Brenz in sitzender Form angeordnet. U. Müller schreibt dazu: „Folgende Überlegungen lassen sich an diesem Denkmal zusammen mit den Schülern anstellen:

- große Bedeutung der Reformation, auch noch nach 400 Jahren
- zentrale Botschaft: die Auferstehung Christi
- „durch Christus zum Vater“, in Abgrenzung gegenüber den „Gnadennitteln“ der katholischen Kirche
- Evangelistensymbole, Bedeutung des Neuen Testaments für die Reformation, gegen die Tradition der alten Kirche
- herausragende Bedeutung der beiden Reformatoren Luther und Brenz
- Studium der Bibel als Glaubensquelle
- Intellektualisierung und Individualisierung des Glaubens und der Religion
- Funktionsverlust des erst 1479 gegründeten Dominikanerklosters, 1534 wird es säkularisiert und als Spital genutzt.“¹⁶

Solch steinerne Zeugnisse der Religion und des Glaubens finden sich an vielen Stellen. Neben Martin Luther gibt es etwa Denkmäler in Kirchen, an Kirchen, auf zentralen Plätzen von Johann S. Bach, Philipp Melancthon, Paul Gerhardt, Johannes Calvin u.a.

Neben den Denkmälern ist in diesem Zusammenhang auch an Gedenktafeln an den Wänden zu erinnern, die auf bedeutende Persönlichkeiten aufmerksam machen. Ich nenne exemplarisch: Elsa Brandström, Albert Schweitzer, Dietrich Bonhoeffer, Martin Luther King. Dabei sollten aber auch nicht die örtlich bedeutsamen Personen – im Sinne eines Verständnisses von „local heroes“ – vergessen werden.

¹⁵ S. die breite Materialdokumentation bei G. Schneider, Kriegerdenkmäler als Geschichtsquellen – Didaktisch-methodische Bemerkungen zum Unterricht im 9. bis 13. Schuljahr, in: H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. ²2002, S. 525-578.

¹⁶ U. Müller, Denkmäler, aaO., S. 6. – Für die Ergiebigkeit von Luther-Denkmälern sei noch hingewiesen auf die Ausarbeitung von U. Aichinger, Luther gedenken – sehen was da steht. Ikonographie und Ikonologie am Wormser Lutherdenkmal, in: Entwurf 2004, H. 3, S. 32-41.

Ausstellung zu einem Thema

Neben dem Aufsuchen von Denkmälern ist auch an den Besuch von Ausstellungen zu denken. Dabei wird es vor allem um solche Ausstellungen gehen, die ein epochales historisches, biographisches oder frömmigkeitsgeschichtliches Thema zum Gegenstand haben. Zu denken ist dabei etwa an thematische Bereiche folgender Art:

- Reformation (Gesamtperspektiven)
- Reformatorische Gestalten (Martin Luther, Philipp Melanchthon, Johannes Calvin, Huldreich Zwingli usw.)
- Bildung und Reformation,
- Glaube, Mythos und Moderne,
- Evangelisch in Österreich,
- Glaube und Leben im Mittelalter,
- Protestantismus in Sachsen,
- Hugenotten in Preußen,
- 150 Jahre Diakonie usw.

Es können aber auch Fragen zum Verhältnis von christlichem Glauben und Kunst sehr aufschlussreich sein:

- Lucas Cranach – Programmmaler der Reformation,
- Natur und Gnade als Motiv der Kunst,
- Gottesdarstellungen im Lauf der Jahrhunderte,
- Illustrationen in Kinderbibeln,
- Religiöse Bilder von M. Chagall,
- Bibelbilder von Emil Nolde,
- Das Christusbild im 20. Jahrhundert usw.

Wenn die Ausstellung in unmittelbarer Nähe der Schule ihren Ort hat, ist die Organisation nicht schwierig. Es kann sich aber bei Ausstellungen von besonderer Qualität unter Umständen lohnen, eine Studienfahrt zu einem entfernter liegenden Ausstellungsort zu organisieren, was dann natürlich bedeutend aufwändiger ist.

Museum

Waren Museen früher dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre Exponate ausschließlich nach wissenschaftlichen Ordnungsprinzipien organisiert und angeordnet haben, so hat sich im letzten Jahrzehnt ein enormer Wandel vollzogen. Es hat eine deutliche Pädagogisierung stattgefunden, was sich in der Entwicklung einer Museumspädagogik niedergeschlagen hat. Konkret: es hat sich ein Perspektivwechsel hin zu den Besucher/innen stattgefunden. Darum können Museen auch gute Orte für Bildung sein.

Das Museum stellt eine komplexe, ganzheitliche Lernumgebung bereit. Wichtig ist dabei, dass die Schüler^{innen} auf den Museumsbesuch vorbereitet werden, damit sie nicht ziellos im Museum umherlaufen, sondern in gezielter Weise wahrnehmen, entdecken und Erfahrungen machen können¹⁷. Dabei können sich Schule und Museum in der Weise ergänzen, dass in der Schule ein Grundstock an Wissen vermittelt wird, der im Museum an Einzelobjekten seine Vertiefung erfährt. Das Museum kann mit seinen Original-Exponaten eine unmittelbare Begegnung vermitteln. Die Authentizität und Unmittelbarkeit beeindruckt nachhaltig und erhöht die Motivation zur Beschäftigung mit den Themen. Die Einzelobjekte werden durch das schulisch vermittelte Wissen in einen größeren Sach- und Sinnzusammenhang eingeordnet. Wichtig ist allerdings dabei, dass am Lernort Museum zu den Objekten durch die Ausstellungsdidaktik mehr Informationen als eine wissenschaftliche Nomenklatur zur Verfügung gestellt werden.

Josef Igl stellt als die spezifische Qualität des Lernortes Museum heraus, dass die Objekte für den Besucher „zum Gegenstand sinnlicher und rationaler Erfahrung“ werden. In diesem Sinne sieht er für den Lernort Museum als Plus:

- „Die Unmittelbarkeit, Direktheit und Authentizität der Objekte,
- das Ansprechen mehrerer Sinne und die permanente Wahrnehmung des Objektes beim Lernenden,
- die Fülle der Exponate und die darin zu entschlüsselnden Ordnungsprinzipien und Informationen,
- die Verbindung von Wissenserweiterung und Unterhaltung.“¹⁸

Hinsichtlich der Authentizität stellt Igl heraus, „dass der Gegenstand Zeugnis ablegt über sich selbst und über die zeitlich und örtlich entfernten Vorgänge. Authentische Gegenstände ermöglichen die Rekonstruktion von authentischen Situationen. Für den Lernort Museum bedeutet dies eine qualitative Verbesserung der Lernsituation.“¹⁹ Dabei ist die Inhaltlichkeit nicht schon durch die Objekte allein gegeben, sondern durch Informationen, die zusätzlich von der Ausstellungsdidaktik bereitzustellen sind. „Die Musealisierung der Gegenstände muss einhergehen mit der Dokumentation und Rekonstruktion von menschlicher Identität und Geschichtlichkeit und erfordert deshalb didaktische Maßnahmen, die zu den notwendigen Einsichten, Begriffen, Einstellungen und Haltungen führen, über die Geschichtsbewusstsein aufgebaut werden kann ... Unter diesen Voraussetzungen ist das Museum bezüglich der Aneignung vergangener Wirklichkeit der Schule weit überlegen, vor allem infolge der offenen Lernsituation, der Handlungsspielräume und der authentischen Dimension.“²⁰

¹⁷ Zum Folgenden s. S. Traub, Museum als Bildungsort? – oder Projektunterricht im Museum, in: Lehren und Lernen 28/2002, H. 2, S. 15-20, bes. S. 17f. Vgl. auch das Themaheft „Lernen im Museum – lernen vom Museum“ der Zs. Grundschule Jg. 2001, Heft 12.

¹⁸ Dies und die folgenden Zitate: J. Igl, Der Schüler im Kooperationsfeld von Schule und Museum in der Region, Rheinfelden 1993, S. 27f.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd., S. 28.

So kann das Museum zu einem Lernort außerhalb des Klassenzimmers werden, der der Schule bei der Erfüllung des Unterrichtsauftrages helfen und dabei zugleich auch zur Öffnung von Schule beitragen kann.

Hinsichtlich der Art des Lernens und der Rollen von Lehrenden und Lernenden ergibt sich im Museum eine Reihe von Veränderungen, die dem Lernen durchaus förderlich sind:

- Lernen kann verschieden vom üblichen Unterricht verlaufen.
- Die Lehrerrolle bekommt vor Ort eine andere Qualität. Sie verändert sich. Der Lehrer wird zum Berater und Anreger. Dort, wo ein Experte als Referent hinzugezogen wird, wandelt die Lehrkraft sich zum Moderator.
- Die Person der Schülerin und des Schülers rückt stärker in den Mittelpunkt und ermöglicht das Subjektsein und die Eigenaktivität in hohem Maße.
- Hinsichtlich des Lernprozesses gilt, dass die kognitive, affektive, soziale und pragmatische Dimension des Lernens stärker im Sinne einer Gleichberechtigung zum Zuge kommen können.

Freilich gelten alle diese Lernchancen nicht im Sinne naturwüchsigen Vorhandenseins, sondern bedürfen der entsprechenden Planung und Aufbereitung der Lernsituationen²¹.

3. Exkurs: Das Freilichtmuseum

Eine spezifische Form stellt das Freilichtmuseum dar. Auch hier bieten sich im gegebenen Falle vielfältige Möglichkeiten außerschulischen Lernens. Heid Schäfer verdeutlicht das in ihrem Bericht über die „Spurensuche Religion im Freilichtmuseum Hessenpark“²². Dabei werden fünf Spurensuchen durchgeführt:

- (1) evangelische Kirchen in Mittelhessen,
- (2) katholischer Glaube in Osthessen,
- (3) jüdischer Glaube und jüdische Gemeinden in Hessen,
- (4) Religion im Alltag und
- (5) Religion und Schule.

Der interessante didaktische Dreh des Projekttages besteht darin, dass nicht andere Personen die Schüler^{innen} durch das Freilichtmuseum führen, sondern dass sie selbst Expertinnen und Experten für ein Sachgebiet werden müssen, um so eine Gruppe durch den Hessenpark führen und kompetente Aussagen machen zu können. Diese Umkehr der Verhältnisse führt dazu, dass die Jugendlichen

²¹ An Beispielen für Museumsbesuche seien genannt: *P.B. Steiner*, Erlebnis Kunst und *S. Hahn*, Unterrichtsgänge in das Freisinger Diözesanmuseum, in: Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen Nr. 41/1995, S. 2-20; *P. Langlotz*, Religionsunterricht im Museum, in: ebd., Nr. 53, 2003, S. 35f.

²² Erprobt am Gymnasium Nidda, Jahrgangsstufe 11, in: Schönberger Hefte 2001, H. 3, S. 23-28.

sich sehr viel genauer mit einer Sache auseinandersetzen. Dazu ist es spannend, von einem Mitschüler, einer Mitschülerin etwas erläutert zu bekommen.

Im Übrigen ist jede und jeder für das Gelingen des Tages mitverantwortlich.

Als Lernziele waren konzipiert:

- „Die Schüler^{innen} sollen sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend lernen, um so zukunftsbedeutsame Schlüsselprobleme besser zu verstehen;
- das fachliche Wissen und ihre Alltagserfahrungen sollen dabei helfen, einen exemplarischen Ausschnitt von Wirklichkeit zu bearbeiten;
- in der exemplarischen Bearbeitung der Themen sollen auch Vernetzungen und Bezüge zu anderen Problemen erkennbar sein;
- eigenes Anschauen und Untersuchen sollen mithelfen, fachliche Abstraktionen zu konkretisieren und Lernbereitschaft zu wecken;
- durch selbsttätiges Erforschen und Erkunden sollen die Schüler^{innen} verschiedenen Fragestellungen auf den Grund gehen und damit auch fachlich kompliziertere Zusammenhänge besser greifen;
- mit den fachlichen Kenntnissen sollen auch Fähigkeiten erworben werden, wie man Informationen erarbeitet, aufbereitet, gewichtet, darstellt und anderen die eigenen Ergebnisse präsentiert.“²³

Zur Durchführung einer Erkundung

Jede Erkundung besteht aus einer Vorbereitungs-, einer Durchführungs- und einer Nachbereitungsphase. Die jeweiligen Punkte können nach Bedarf weiter untergliedert werden. Die folgende Zusammenstellung von Einzelschritten möchte Hinweise geben auf die wichtigsten Fragestellungen:

A. VORBEREITUNG

(1) Ausgangslage bedenken

- Was ist unsere Motivation?
- Was erwarten wir uns?
- Was wissen wir jetzt?

(2) Klärungen

- Welche Ziele wollen wir erreichen?
- Wie und mit welchen Mitteln können/wollen wir arbeiten?
- Welche Methoden stehen uns zur Verfügung?

(3) Planung

- Was sind die einzelnen Arbeitsschritte (Zeitplanung)?
- Wer ist für was verantwortlich (Verbindlichkeit)?
- Welche organisatorischen Absprachen sind zu treffen?
- Welche Methoden und Techniken der Erkundung sollen angewendet werden?

²³ Ebd., S. 25.

B. DURCHFÜHRUNG

(4) *Erkundung*

- Wen oder was will ich beobachten?
- Wen oder was will ich befragen/interviewen?
- Mit wem will ich plaudern/small talk machen?
- Welche Aufzeichnungen wollen wir vornehmen (spontane Äußerungen, Notizen machen, Inhalte protokollieren)?

C. NACHBEREITUNG

(5) *Dokumentation der Erkundung*

- Inhalte und Formen (persönlich: Portfolio, Tagebuch; öffentlich: z.B. Ausstellung etc.)

(6) *Auswertung*

- Evaluierung der verwendeten Methoden und des Erkundungsertrages
- Wurden die gestellten Ziele erreicht?
- Was hat gefallen?
- Was war beschwerlich?
- Was war verbesserungsbedürftig?
- Wie war der Umgang miteinander?
- Formulierung offener Fragen, Vorschläge für eine nächste Erkundung
- Woran möchte ich noch weiterarbeiten?
- Was kann beibehalten werden, weil es sich bewährt hat?
- Was ist zu ändern und in welcher Weise?

(7) *Präsentation in Schule und größerer Öffentlichkeit*

- Bericht, Poster, Bilder, Video, Ausstellung für Mitschülerinnen, Eltern
- Bericht in Schul- und/oder Tageszeitung, Schuljahrbuch²⁴.

Im Einzelfall kann es vorkommen, dass die Durchführung so eindrücklich ist, dass eine Nachbereitung sich als unnötig erweist. Die Vorbereitungsphase darf aber nicht entfallen. Es ist aber darauf zu achten, dass sie nicht allzu viele inhaltliche Informationen vorwegnimmt, sondern sich auf die Anleitung zur Wahrnehmung, zum Sehen, zum Begreifen beschränkt, d.h. auf die methodische Seite der Durchführung konzentriert²⁵.

²⁴ Hilfreich: P. Ackermann, *Forschend lernen*, aaO., S. 462.

²⁵ In diesem Zusammenhang ist auch auf das Archiv als außerschulischen Lernort zu verweisen. Dazu siehe B. Hey, *Den Anschluss verpasst? Die evangelischen Kirchenarchive und die Archivpädagogik*, in: *Aus evangelischen Archiven* Nr. 46/2006, S. 210-219; J. van Norden, *Kirchengeschichte in Schule und Archiv*, in: ebd., S. 187-200. Ferner T. Lange, *Art. Archiv und Archivpädagogik*, in: U. Mayer u.a. (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2006, S. 20-22.

4. Stätten gelebter religiöser Praxis I: Gotteshäuser begehen

Das eigentliche religiöse Leben spielt sich außerhalb der Schule ab. Folkert Doedens hat in seinem Artikel „Die ganze Stadt ist voll Religion“²⁶ mit Recht die gelebten Religionen vor Ort als ein wichtiges „religionsdidaktisches Kapital“ bezeichnet. Er führt aus, dass sich in unzähligen Häusern gelebte Religion ereigne. Muslime sich in der Moschee zum Mittagsgebet treffen, Juden sich in der Synagoge aus Anlass des Schabbat versammeln, Christen in der Kirche ihre Gottesdienste feiern, Menschen in einem buddhistischen Tempel meditieren lernen. Hier gibt es vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten. Für solche Unterrichtsgänge kann man auf die Einsichten der Kirchenraumpädagogik zurückgreifen²⁷.

Was es zu entdecken gibt

Um welche Lernprozesse geht es beim Begehen von Kirchen²⁸? Kirchen sind Benutzungsorte, geronnene Spielräume des Glaubens, zumal sich Liturgie und Ritus aus Symbol und Spiel entwickelt haben. Die Bauwerke „predigen“ ihre Geschichte und ihren Sinn, der in ihnen zur Darstellung kommt. „Insofern sind Kirchen formgewordene Kommunikation und Orte sozialer und inhaltlicher Auseinandersetzung. In den permanenten Veränderungen des Raums durch die Jahrhunderte zeigt sich die kritische Kraft dieser Kommunikation, die weniger an Konservierung als an progressiver Erweiterung und zukunftsöffener Veränderung dieser Überlieferung interessiert ist.“²⁹

Das heißt aber, dass diese Bauten, denen Gemeinden sich verpflichtet wissen, letztlich von ihrer Zukunft her in den Blick zu nehmen sind. Im Museum werden Gegenstände der Vergangenheit als Kunstobjekte ausgestellt. Im Kirchenraum wird das historische Überkommene in seinem Funktionszusammenhang belassen. Er will Erschließung der Gegenstände und ihres Sinnes durch Mitvollzug und Beteiligung.

In den Museen werden Teile der Tradition nach wissenschaftlichen Kriterien eingeteilt, katalogisiert und nach Zeitepochen geordnet ausgestellt. Kirchenräume sind dagegen vom Ineinander verschiedener Epochen und unterschiedlicher Aussageformen von Glaubensüberlieferungen geprägt. Dabei haben unterschiedliche Generationen am Kirchenraum mitgestaltet und sind auf diese Weise in der

²⁶ In: ru 32/2002, S. 53-59.

²⁷ Dazu s. R. Degen/I. Hansen, Lernort Kirchenraum, Münster u.a. 1998; M. Landgraf, Kirche erkunden (Religionspädagogische Hefte, Ausgabe A, IV), Speyer 2000; M. L. Goecke-Seischab/F. Harz, Komm, wir entdecken eine Kirche, München 2001; R. Degen, Art. Lernort Kirchenraum, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), Lexikon Religionspädagogik, Bd. 2, 2001, Sp. 1224-1227. Sowie: H. Rupp (Hg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

²⁸ Zum Folgenden vgl. R. Degen, Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit, in: Ders., Im Leben glauben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik, Münster u.a. 2000, S. 318ff.

²⁹ Ebd., S. 318.

„Biographie“ des Baus heute erkennbar. In diesem Sinne ist der Kirchenbau die öffentliche Darstellung von Inhalten des christlichen Glaubens und der entsprechenden Praxis von Menschen.

Wenn man sich auf Kirchen einlässt, um Menschen von heute relevante Erfahrungen zu ermöglichen, so ist dabei zu bedenken, dass der Kirchenraum in doppelter Weise in den Blick kommen wird: (1) als der Fremde und Befremdliche und (2) als Bewegung und Begehung. Die Erfahrung des Fremden und Befremdlichen wird durch die Formen, Zahlen und Farben alter Bauwerke hervorgerufen³⁰. Dabei entsteht aufgrund der unterschiedlichen Stil- und Aussageformen, der Raumänderungen in der Baugeschichte usw. ein didaktisch fruchtbares Spannungsverhältnis. Kirchen sind Bewegungs- und Handlungsräume. Da sie als solche konzipiert sind, sollten sie auch als solche erschlossen werden. „Sich frei bewegen können und nicht bereits am Eingang in schulische Sitz- und Zuhörhaltung gebracht zu werden, erfahren Kinder als Befreiung. Wer ihnen Zugänge ermöglichen will, muss ihnen Zugehen ermöglichen.“³¹

Solches Begehen schafft Verstehen. Es kann mit allen Sinnen wahrgenommen, nachgespielt und nachgestaltet werden. Dabei wird die Rolle des Leiters weniger diejenige des Führers sein als die einer Person, die zu befragen ist, die anregt, die einem etwas zuruft. Es ist besonders darauf zu achten, dass durchgängig in den Formen vergangener Zeiten die Benutzungsspuren und die Zeichen des Glaubens entdeckt werden.

Beim erkundenden Rundgang kann man entdecken, wie frühere Generationen die Kirche um- und ausgebaut, Stilbrüche in Kauf genommen, bei Renovierungen den Bau anders aufgefasst und nach Kriegen in anderen Zeitverständnissen neu errichtet haben. Insofern ist Kirchenbaugeschichte in sich selbst eine kritische Auseinandersetzung. „Weil Kirchenbaugeschichte in diesem Sinne immer auch Widerspruchsgeschichte ist, verhalten sich Gemeinden, Kinder und Jugendliche heute angemessen, wenn sie den überlieferten Räumen nicht lediglich zustimmen, sondern sich mit ihnen auseinandersetzen können.“³²

In diesem Sinne bietet ein Kirchenraum ein Ambiente, das Menschen zur Eigeninitiative herausfordert und ihnen Anlass zum Entdecken, Fragen und Forschen gibt. Raum ist also ein System von Beziehungen und Zusammenhängen von Licht, Farbe, Form, Bewegung und Zeit, ein möglicher Ort der Begegnung mit Menschen, vielfältigen Materialien und Gegenständen, ein Ort, wo man mannigfaltige Sinneswahrnehmungen machen kann.

³⁰ Für die inhaltliche Erschließung von Kirchen ist hilfreich: *M. Goecke-Seischab/J. Ohlemacher*, Kirchen erkunden – Kirchen erschließen, Lahr und Kevelaer 1998. Diese Veröffentlichung zeichnet sich dadurch aus, dass sie kunsthistorische Basisinformationen enthält. Es werden 300 Sachzeichnungen und Übersichtstafeln geboten.

³¹ *R. Degen*, Kirchenräume. S. 324. S. auch *C. Brüll u.a.*, Annäherung an den Raum und dies., Ideen zum Erleben religiöser Lernorte, in: *Grundschule 2003*, Heft 3, S. 32-38 und S. 39-42.

³² Ebd., S. 325.

Eine Veröffentlichung, die Erika Huschke herausgegeben hat, trägt den Titel „Kirchen erzählen vom Glauben“³³. Dieser Titel kann als Motto für die mannigfachen Lernprozesse stehen, die ein Kirchenraum auslösen kann. Denn nach den bisherigen Überlegungen kann man vom Kirchenraum als einem überaus geeigneten Raum für religiöses Handeln sprechen.

Einige wesentliche Aspekte seien genannt:

- In den Bildern und Symbolen einer Kirche stecken Glaubensaussagen und Geschichten vom Glauben. Diese eignen sich als Medium für religiöse Früh-erziehung im Kindergarten, für den Religionsunterricht, im Konfirmanden- und Firmunterricht bis zum Glaubenskurs für Erwachsene.
- Aus Erfahrung wissen wir, dass bildhafte Eindrücke gut im Gedächtnis haften bleiben. Entdeckungen, die man selbst gemacht hat, vergisst man nicht so schnell. Es macht Spaß, Rätsel, die in Symbolen stecken, selbst zu lösen. In diesem Sinne ist ein Kirchenraum eine „Mediathek für religionspädagogische Zwecke“. Dazu muss es sich um keinen großen Dom handeln, sondern auch die einfachste Kirche ist hierfür geeignet. Hier kann jeder und jede für sich selbst Entdeckungen machen. Es seien wiederum exemplarisch nur einige wenige Ansatzpunkte genannt: Altar, Taufstein, Kanzel, Bilder, Bildnisse aus Stein, Gemälde an der Emporenbrüstung, die in biblischen Bildern die Heilsgeschichte darstellen, Glasfenster.
- Kirchenräume erschließen, das meint nicht nur kulturhistorische und kulturpädagogische Bemühungen. Kirchen sind vielmehr Bedeutungsträger von elementarer Theologie. Die Symbolik der Kirchen, die Art ihrer Grundrisse, ihre Lage und Ausstattung, ihr Bildprogramm, ihr Lichtangebot, all das bietet elementare Grundlagen und ermöglicht elementare Erfahrungen im Blick auf Religion und Glaube sowie Theologie. Bei dem allen kommt dem ästhetischen Zugang eine wichtige Rolle zu.
- Was kann man tun, wenn Menschen nicht mehr gelernt haben, auf den Kirchenraum zu „hören“, sondern ihn mit der beliebigen Vielfalt der Unterhaltung messen? Kann man verhindern, dass der Kirchenraum nur noch als Museum betrachtet wird? Nach Grünewald hat Kirchenpädagogik die Aufgabe, Menschen, besonders Kinder und Jugendliche, „auf den Kirchenraum neugierig zu machen, sie zu sensibilisieren für die stummen Botschaften, die von den Generationen ihrer Erbauer hinterlassen wurden und die heute noch von den Räumen ausgehen. Die Kirchenpädagogik will ergründen, ob und wo diese Botschaften heute noch ihre Gültigkeit haben.“³⁴
- Nach dem Besuch einer Hamburger Kirche wurden Kinder befragt, was sie am nachhaltigsten beeindruckt hat. Die Kinder stellten mit Abstand eine Me-

³³ Kirchen erzählen vom Glauben. Vom Kirchenbau zum Gemeindeaufbau, Hamburg 1995. Zum Folgenden siehe S. 67, S. 71-73.

³⁴ E. Grünewald, Kirchenpädagogik – Glauben im Raum erleben, in: Lernort Gemeinde 18/2000, H. 4, S. 58.

ditionsrunde heraus, zu der sie eingeladen wurden, um nach einer kurzen, geleiteten Kontaktaufnahme mit ihren eigenen Gefühlen über diese Gefühle zu sprechen. An zweiter Stelle nannten die Kinder den Kreis um den Kerzenständer, wobei alle eine Kerze angezündet hatten. An dritter Stelle folgte ein akustisches Spiel. Die Einheiten, die der Vermittlung von Wissen und dessen Verarbeitung dienten, waren weit abgeschlagen. Räume lösen Gefühle aus. Das ist offenbar die Message.

Dabei hat jede Kirche ihre eigene Aussage. Es kann nicht darum gehen, dass man sich ausschließlich den gotischen Domen oder den romanischen Kirchen mit ihrer Fülle an Formen und Symbolen zuwendet, sondern auch die kleine Holzkirche im Dorf oder der ungestaltete Betonklotz um die Ecke hat sein Potential. Auch diese Kirchen lösen Gefühle aus³⁵.

Kirchenpädagogische Inszenierung

Grünwald weist für die kirchenpädagogische Inszenierung und Durchführung einer Begehung auf einen Rhythmus folgender Art hin³⁶:

ANKOMMEN

Wahrnehmung der Umgebung

Wahrnehmung der eigenen Person

Den Kirchenraum betreten (Wahrnehmung des Raumes/

Wahrnehmung des eigenen Auftretens)

Dem Kirchenraum begegnen

VERTIEFUNG

Gespräch

Erkundungsbogen

Untersuchung eines Teilaspektes (z.B. der Architektur)

Meditatives Element

AUFTAUCHEN

Kreatives, gestalterisches Element

Abschied vom Raum

Turmbesteigung.

³⁵ Vgl. dazu den Bericht von *F. Hofmann*, Kirchen(raum)pädagogik. Erfahrungen in der Kleinstadt, in: Deutsches Pfarrerblatt 106/2005, S. 403-405.

³⁶ *E. Grünwald*, Kirchenpädagogik, aaO., S. 60-62.

Als wesentliche Elemente einer jeden kirchenpädagogischen Aktion sind folgende sechs Dimensionen als zentral herauszustellen:

- das Erkunden/Begehen des Kirchenraumes,
- Aufmerksamwerden auf das, was die Kirche selbst zu sagen hat, was sie selbst „lehrt“,
- was an gestalteter elementarer Theologie sehbar und erkennbar wird,
- was an Bauintentionen begreifbar wird,
- wie der Stil „rüberkommt“ und
- welche Ganzheit („Gesamtgestaltung“) sich erschließt³⁷.

5. Stätten gelebter religiöser Praxis II: Kloster und Friedhof

Weitere Stätten gelebter Religion stellen Klöster, Wallfahrtsorte, Pilgerwege, Kreuzwege, Klöster und Friedhöfe dar. Wir wollen wiederum exemplarisch auf Klöster und Friedhöfe eingehen.

Klöster erkunden

Klöster kommen als Element der Kirchengeschichte in den Blick. Sie spielen eine Rolle nicht nur im Mittelalter, sondern auch in der Reformationszeit. Martin Luther ist selbst jahrelang Mönch gewesen. Sie begegnen uns heute in der Nachbarschaft oder an herausgehobenen Stellen eines Landes.

Ein Weg sich dem Kloster zu nähern ist der Weg, dass man den mönchischen Tagesablauf vom Aufstehen bis zum Schlafengehen durchspielt und weiterhin „mittelalterlich“ mit Federn auf Pergament schreibt oder „klösterliche“ Arzneien aus Kräutern herstellt. Solche Inszenierung vergangener Zeiten ist ein fester Bestandteil der englischen Geschichts- und Religionsunterrichtsdidaktik³⁸.

Einen ähnlichen didaktischen Ansatz hat Anna-Katharina Szagun in Rostock entwickelt³⁹. Sie unterscheidet eine direkte und eine indirekte Form des Agierens im Sinne eines partiellen Mitvollziehens. Sie hält den indirekten Weg, wie ihn z.B. das Rollenspiel bietet, für leichter. „Indem ich in eine andere Rolle schlüpfe (am besten auch in Verkleidung, so dass ich augenfällig für mich und andere eine andere Person bin), kann ich mich geschützt auf Spiritualität einlassen, ausprobierend handeln und nachspüren. In der Rolle einer Nonne kann ich

³⁷ Weitere Ausführungen zur Kirchenpädagogik finden sich bei *G. Adam*, Kirchenpädagogik. Zu Ansatz und Perspektiven eines gemeindepädagogischen Neuaufbruchs, in: *Bibel und Liturgie* 74/2002, S. 91-10; *Ders.*, Kirchen entdecken – Zur Didaktik des Kirchenraumes, in: *Schulfach Religion* 21/2002, H.1-2, S. 111-122.

³⁸ Siehe den aufschlussreichen Bericht von *I. Hansen*, Monks' Day. Ein Besuch im „Cathedral Centre“ der Kathedrale von Ely, England, in: *Kirchenpädagogik* 5/2005, Nr. 1, S. 60-62.

³⁹ Werkstatt Religion – lebendiges Lernen in Schule und Hochschule: Erfahrungsorientierte Kloster- und Kirchenerkundungen, in: *K. Petzold* (Hg.), *Werkstatt Religionspädagogik: Kreative Lernprozesse in Schule und Gemeinde*, Bd. 1, Leipzig 1998, S. 202-215.

Gebetshaltungen und Gesänge mit vollziehen, ohne dass die Klassenkameraden über mich lachen. Und ich weiß, dass ich mit der Rolle, mit dem Gewand auch die religiösen Inhalte ebenso sanktionsfrei wieder ablegen darf und kann, wie ich sie jetzt in der Rolle auslebe: Das gibt mir Freiheit, mich auf neue Erfahrungen einzulassen.“⁴⁰

Dieser Ansatz wird dann an zwei konkreten Beispielen der Durchführung dokumentiert. Gewiss sind auch andere Formen einer Erkundung möglich, durch Besuch und Gespräch, durch teilweises Mitleben⁴¹.

Friedhöfe begehen

Friedhöfe gehören zu den sichtbaren Stätten praktizierter Religion. Sie sind nicht nur ein Spiegel der Religion, sondern auch der Gesellschaft insgesamt. Ihre Gestaltung sagt viel aus über das Verständnis von Sterben und Tod und den Umgang damit. An der Art und Weise, wie der Tod „inszeniert“ wird, erfahren wir zugleich etwas über das Verständnis des Lebens der Menschen. Für die Beantwortung der Frage nach dem Sinn des Lebens ist die Frage nach der Antwort auf die Frage nach Sterben und Tod zentral. Es macht eben einen Unterschied, ob man den Tod beispielsweise im Rahmen eines Verständnisses, das davon ausgeht, dass mit dem Tode alles aus ist oder im Horizont der Auferstehungshoffnung sieht, wie sie von Paulus in 1. Korinther 15 entfaltet wird. Insofern hat die Aussage ihre Berechtigung, dass Christen sich dem Geheimnis des Lebens nicht zuletzt dadurch nähern, wenn sie das Leben, den Tod und die Auferweckung Christi betrachten.

(1) Städtischer oder kirchlicher Friedhof

Als Abschluss einer Einheit über das Thema des Todes und der Endlichkeit des Menschen⁴² kann etwa neben der Untersuchung von Todesanzeigen in Tageszeitungen der Besuch eines Bestattungsinstitutes oder eines Friedhofes stehen. Beim Besuch eines *Bestattungsinstitutes* würde es u.a. um Fragen im Blick auf Rituale und Formen der Begleitung von Hinterbliebenen, unterschiedliche

⁴⁰ Ebd., S. 205.

⁴¹ S. H. Schulz, Thema: „Kloster“. Ein Besuch im Franziskanerkloster Marienthal/Rheingau, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Bistum Limburg 1997, Heft 3, S. 36.

⁴² S. dazu das Themaheft „Ars moriendi – Ars vivendi: Sterben als letzte Chance des Lebens?“ von Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer Bistum Limburg 33/2004, H. 1. Zuvor: RL: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 19/1990, H. 3: „Friedhöfe erzählen“. Für die Grundschule s. Themaheft „Orte gelebter Religion“: Grundschule Religion Nr. 2, 2003. S. auch den Erfahrungsbericht von R. Ringer, Lernort Friedhof, in: ru intern 34/2005, Heft 2, S. 8 sowie E. Grünewald, „...zärtlich neigt sich die Nacht“. Anregungen für eine Friedhofserkundung, in: Grundschule Religion Nr. 2, 2003, S. 18f. und das „Friedhofssymbole – Lexikon“ auf S. 19-21. Einen ausführlichen Unterrichtsentwurf bietet K. Schulte, Der Mensch und die Vergänglichkeit, in: forum religion 2003, Heft 3, S. 16-29. Ebenso: A. Kall, Im Angesicht des Todes. Begräbnisrituale, in: Themaheft „Religion betrifft uns“, Aachen 2005, Heft 4.

Bestattungsformen (wachsendes Bedürfnis nach anonymer Bestattung) und den Sinn von Ritualen (z.B. Formen des Abschiednehmens) gehen.

Die Gestaltung von Anzeigen und die Friedhofsarchitektur⁴³, insbesondere die Grabsteine, lassen Motive erkennen, an denen die Einstellungen zu Tod und Sterben, aber auch Jenseitsvorstellungen und Hoffnungsperspektiven erkennbar sind. Für den Besuch des Friedhofs am Ort können Beobachtungsaufgaben gestellt werden, die etwa folgende Fragestellungen umfassen⁴⁴:

- Wo liegt der Friedhof? Wie groß ist er? Wie ist er gestaltet?
- Gibt es eine Friedhofskapelle oder eine Friedhofskirche und was ist daran zu bemerken?
- Sucht besonders auffällige Grabstätten auf und beschreibt sie: Was soll durch die Gestaltung zum Ausdruck gebracht werden?
- Welche Art von Grab macht einen besonderen Eindruck? Woran könnte das liegen?
- Welche Altersangaben finden sich auf den Grabsteinen? Sucht und beschreibt das Grab eines Verstorbenen, der etwa so alt ist wie ihr selbst.
- In welche Himmelsrichtung sind die Gräber ausgerichtet? Warum sind sie ausgerichtet wie eine zur Übung angetretene militärische Kompanie?
- Vergleicht Gräber aus verschiedenen Zeiten und verschiedener Formen (Einzelgrab, Familiengrab, Urnenbeisetzungsstelle, Anonymenbeerdigungsstätte).
- Welche Symbole begegnen auf den Grabsteinen generell und welche besonders häufig?
- Notiert Bibelstellen und Aussagen, die auf den Grabsteinen zu entdecken sind ...

Der Gang zum Friedhof ermöglicht ein ganzheitliches Wahrnehmen religiöser Lebens- und Todesdeutung, religiöser Symbole und Rituale. Es geht aber auch um Gefühle. Darum ist es auch wichtig zu fragen:

- Was nehme ich wahr?
- Was fällt mir ein?
- Welche Assoziationen habe ich?
- Welche Emotionen stellen sich ein? ...

(2) Jüdischer Friedhof

Der Besuch eines jüdischen Friedhofs führt zur Begegnung mit einer anderen Beerdigungskultur als der christliche. Das Kennenlernen der religiösen Seite, der Gebräuche und Riten ist die eine Seite. Dazu kommt hier als eine weitere Seite das Faktum der Vernichtung jüdischen Lebens im Zusammenhang des Dritten Reiches hinzu.

⁴³ Das Museum für Sepulkralkultur in Kassel ist hier informativ: www.sepulkralmuseum.de

⁴⁴ Teilweise in Anlehnung an K. Wegenast, Fragen – Begegnen – Forschen, S. 86.

Für eine solche Friedhofsbegehung sei exemplarisch auf den Bericht über einen Unterrichtsgang von Andrea Middelberg „Besuch des jüdischen Friedhofs in Drensteinfurt“ verwiesen⁴⁵, den sie mit einer 13. Klasse unternommen hat.

6. Oral History/Biographische Interviews

Eine besondere Form der Begegnung mit Menschen außerhalb des Klassenzimmers im Rahmen eines lebensweltlich orientierten Religionsunterrichts stellen biographische Interviews dar. Hier gibt es zwei Formen: zum einen eine auf die Vergangenheit bezogene Form, die sog. Oral History, und zum andern eine auf die Gegenwart bezogene Form des Interviews.

Wörtlich übersetzt heißt Oral History⁴⁶ „mündliche Geschichte“. Sie stellt eine besondere Form der Begegnung mit (Kirchen-)Geschichte dar. Dabei geht es inhaltlich um die persönliche Erfahrung von Zeitzeugen, die mit Hilfe von Interviews erforscht wird. Auf diese Weise kann man dort Lücken füllen, wo ein Mangel an Material vorliegt. Die Methode besitzt eine große didaktische Relevanz. Sie findet rasch das Interesse der Schüler*innen*, denn sie präsentiert Geschichte „live“. Sie ist in der Durchführung aber ausgesprochen anspruchsvoll und zeitaufwändig.

Die Vorteile liegen darin, dass durch die Befragung von Zeitzeugen neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Dabei geht das Interesse nicht auf die großen Linien der Entwicklung, sondern es wird danach gefragt, wie geschichtliche Ereignisse ihren Niederschlag im Bewusstsein der befragten Personen gefunden haben. Die Gefahren dieses Zugangs liegen in der Subjektivität der Aussagen und in der Bewertung aus heutiger Sicht. Es ist nämlich zu beobachten, dass Interviewpartner sich häufig an gesellschaftlich akzeptierten Deutungen orientieren und unter dem Eindruck der inzwischen erfolgten Entwicklungen stehen. Das bedeutet: Oral History eignet sich nicht für die Rekonstruktion von Geschichte, sondern sie ist hilfreich, um zu sehen, wie das Erfahrene durch die befragte Person verarbeitet wurde und wie es von ihr im Rückblick gesehen wird. Als Unterrichtsmethode bietet Oral History eine Reihe von Vorteilen:

- „Durch Zeitzeugenbefragung kann Geschichte (bedingt) authentisch und spannend vermittelt werden,
- Ereignisse werden unmittelbarer transportiert,
- außerschulische Lernfelder können einbezogen werden,
- Schüler*innen* müssen Eigeninitiative zeigen,
- die Kommunikation zwischen den Generationen wird angeregt.“
- Daraus ergeben sich aber auch Schwierigkeiten:

⁴⁵ A. Middelberg, Besuch des jüdischen Friedhofs in Drensteinfurt, in: E. Verweyew-Hackmann/B. Weber (Hg.), Methodenkompetenz im Religionsunterricht (religionsunterricht konkret 4), Kevelaer 1999, mit Materialien.

⁴⁶ Dazu: Lernwerkstatt Geschichte: Was ist Oral History? (http://www.uni-hannover.de/projekte/spurenfinden/medien/oralhistory_def (Abfrage vom 25.08.2004) sowie U. Kaminsky, Oral History, in: H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.), Handbuch, aaO., S. 451-468.

- „der Einsatz von Zeitzeugeninterviews setzt eine intensive Vor- und Nachbereitung sowohl seitens des Lehrers als auch der Schüler voraus,
- die Methode ‚Oral History‘ bedarf einer Einarbeitungszeit und verlangt Kompetenzen, die von Schülern noch nicht ohne weiteres gefordert werden können, insbesondere
 - die Fähigkeit, sich auf die jeweilige Lebenssituation des Gesprächspartners einzulassen
 - und das Erfahrene in einen Kontext einzubetten.“⁴⁷

In thematischer Hinsicht ist die Methode im Blick auf die Stellung der Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus, bezüglich der Entwicklung nach 1945 sowie im Blick auf den Sozialismus in Ostdeutschland von Interesse⁴⁸. Aber auch Fragestellungen der Alltags- und der Familiengeschichte sind interessant. Hinsichtlich der Durchführung lebensgeschichtlicher Interviews hat sich folgender Dreischritt als praktikabel herausgebildet⁴⁹:

- Eingangsfrage hin die eigene Lebensgeschichte zu entfalten („Erzählen Sie mir Ihr Leben, alles, was sie für wichtig halten.“)
- In einer zweiten Phase schließen sich Nachfragen zu dem Erzählten an, wobei stärker nach den emotionalen Erzählinhalten gefragt wird: Es ist dabei besser, nach Situationen zu fragen, weil dies zum Erzählen anregt. Die Frage nach abstrakten Themen ruft als Antwort eher Argumentationen hervor.
- In einem dritten Teil können vorbereitete Fragen gestellt werden. Zum Abschluss kann der interviewten Person Gelegenheit gegeben werden, selbst noch Themen anzusprechen, die ihr einfallen und als wichtig empfunden werden.

Für die Verwendung der Methode der Oral History in der wissenschaftlichen Forschung gibt es klare Standards. Diese beinhalten, dass das Interview durch einen Tonträger aufgenommen und wörtlich genau verschriftlicht wird. Von daher gibt es eine breite Front von Gegnern für die Verwendung dieser Methode im Unterricht. Allerdings ist zu fragen, ob man hier nicht Varianten zulassen will und kann hinsichtlich der praktischen Durchführung im Unterrichtszusammenhang. Sicher sollte beim Interview zwar ein Tonband etc. mitlaufen, aber auf eine vollständige Abschrift des Interviews kann in der Regel verzichtet werden. Es genügt zumeist das Gespräch anhand eines Stichwortzettels zu rekapitulieren und dann zu besprechen⁵⁰.

⁴⁷ Lernwerkstatt Geschichte, aaO., S. 2.

⁴⁸ S. dazu *Th. Breuer/M. L. Pirner*, Kirche und Nationalsozialismus sowie *M. L. Pirner*, Kirche im Sozialismus, in: *R. Lachmann u.a.* (Hg.), Kirchengeschichtliche Grundthemen, aO., S. 298ff. und S. 324ff.

⁴⁹ *U. Kaminsky*, Oral History, aaO., S. 454f.

⁵⁰ Zu weiteren Fragen praktischer Durchführung s. *B. Gruber*, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung, Donauwörth 1995, S. 72-79: Sonderfall Oral History.

7. Soziales und Diakonisches Lernen in Kooperation mit außerschulischen Lernorten

Auch im Blick auf das soziale und diakonische Lernen spielen außerschulische Lernorte eine wichtige Rolle. In dieser Frage ist es im letzten Jahrzehnt zu erfreulichen Weiterentwicklungen gekommen⁵¹. Davon ist einerseits der Religionsunterricht betroffen, aber auch für andere Schulfächer ist hier ein breites Betätigungsfeld gegeben.

Zum Profil diakonisch-sozialen Lernens

Beim sozialen Lernen geht es um Lernprozesse, die den Umgang von Menschen miteinander betreffen. Mit Jürgen Ripplinger kann man sagen, dass soziales Lernen in jedem Falle betrifft:

- „die Auseinandersetzung mit Einstellungen, Haltungen und Werteorientierungen,
- die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen, Stärken und Schwächen,
- das Einüben von Umgangsformen wie Freundlichkeit, Fairness, Gerechtigkeit,
- das Akzeptieren von Regeln und die Übernahme von Verantwortung,
- das Entwickeln von Kompetenzen und Fähigkeiten wie Empathie, konstruktive Kommunikation, Konfliktregelung, Teamarbeit.“⁵²

Soziales Lernen hat immer in der Schule stattgefunden. Es ist nur die Frage, ob und in welcher Weise gezielt gefördert wird. Soziales und diakonisches Lernen sind eng miteinander verbunden. Die Diakonie-Denkschrift der EKD von 1998 enthält einen eigenen Abschnitt „Diakonisches Lernen anstoßen – die Bildungsaufgaben wahrnehmen“. Dort heißt es: „Im diakonischen Lernen geht es um soziale Einstellungen und christliche Orientierungen, wie etwa Achtung und Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Fairness, um Hilfsbereitschaft und Toleranz sowie um persönliche und gesellschaftliche Verantwortung. Soziales Lernen ist Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen – und zwar auch in unterschiedlichsten Lebenssituationen. Es lehrt die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Kooperation und zur Konfliktregelung. Der Diakonie ist beim sozialen Lernen vor allem an der geistlichen Komponente gelegen.“⁵³

⁵¹ Zum Folgenden s. auch G. Adam, Didaktische Kriterien und Formate diakonisch-sozialen Handelns, in: *Ders. u.a.* (Hg.), *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006, S. 80-93.

⁵² J. Ripplinger, Soziales Lernen – Herausforderung in Gegenwart und Zukunft, in: *mehrwert – Agentur für Soziales Lernen*, Magazin 2002, Stuttgart 2002, S. 9.

⁵³ *EKD-Kirchenkanzlei* (Hg.), *Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift*, Gütersloh 1998, S. 61-63, Zitat S. 62.

Es geht also um die Vermittlung der Erfahrungen des christlichen Glaubens im Lebensalltag, die Einübung des Miteinanders von Hilfebedürftigen und Helfenden. Diakonisches Lernen bedeutet Aufbruch und neue Bereitschaft zur Zuwendung, zum Entdecken des Mitmenschen, Erwachen sozialer Phantasie, aber auch Entdecken der Wahrheit des Evangeliums im gesellschaftlichen Alltag. Neben den begleiteten Sozialpraktika in den Schulen werden als weitere Lernorte diakonischen Lernens das diakonische Jahr, das freiwillige soziale Jahr im Ausland, integrative Kindertagesstätten und integrative Schulen genannt.

Es ist deutlich, dass soziales Lernen und diakonisches Lernen ganz eng miteinander sind und nicht in Konkurrenz zueinander stehen. Ich halte es daher für sinnvoll, von diakonisch-sozialem Lernen zu sprechen. Damit wird einerseits die Dimension des Sozialen deutlich unterstrichen und andererseits das besondere Profil des Diakonischen, also die Perspektive des christlichen Glaubens, in diesem Zusammenhang festgehalten. Wichtig ist dabei, dass der zentrale Fokus beim diakonisch-sozialen Lernen auf der Persönlichkeitsbildung liegt und dass es nicht einfach um ein Einüben sozialer Fertigkeiten geht.

Beim diakonisch-sozialen Lernen geht es insgesamt um den Erwerb von sozialem Wissen, um soziale Grunderfahrungen und die Aneignung von personalen und sozialen Kompetenzen⁵⁴. Das soziale Wissen gilt den aktuellen sozialen Fragen der Gegenwart, der gesellschaftlichen Bedeutung des Sozialen und dem Kennenlernen von Möglichkeiten sozialen Engagements. Soziale Grunderfahrungen zielen darauf, Grenzen und Begrenztheit zu erleben, Gemeinschaft und Solidarität zu erfahren und als Person akzeptiert und anerkannt zu sein. Bei den personalen Kompetenzen geht es darum, die Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen, die soziale Sensibilität zu verbessern, Verständnis und Toleranz zu entwickeln und das Verantwortungsbewusstsein zu fördern. Bei den sozialen Kompetenzen geht es darum, die Kommunikationsfähigkeit zu erweitern, die Teamfähigkeit zu stärken und Sicherheit im Umgang mit älteren, behinderten, obdachlosen und kranken Menschen zu gewinnen. Das Praktikum ist die Form solchen Lernens.

Die Form des „Sozialpraktikums“ oder „Diakonischen Praktikums“ ist dabei eine anspruchsvolle und arbeitsaufwändige Form diakonisch-sozialen Lernens⁵⁵. Sie unterscheidet sich deutlich von einem Unterrichtsgang oder einer Erkundung. Das Praktikum gewinnt gegenüber dem Unterricht ein deutliches Eigengewicht, es dient nicht einfach zur Illustration dessen, was im Unterricht behandelte wurde. Helmut Hanisch sieht für solche Praktika eine fünffache Zielperspektive geben:

⁵⁴ S. dazu *mehrwert – Agentur für Soziales Lernen* (Hg.), *Soziales Lernen in der Schule*, Stuttgart 2002, Abschnitt 1.

⁵⁵ Zum Folgenden s. *G. Adam*, *Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde*, in: *GluL* 15/2000, H. 1, S. 68-79; *ders.*, *Diakonisch-soziales Lernen – eine Bildungsaufgabe*, in: *G. Adam* (Hg.), *Diakonie – Nächstenliebe in unserer Zeit*. FS G. Gäbler, Würzburg 2004, S. 94-203.

- „In der Sensibilisierung junger Menschen für diejenigen, die ohne fremde Hilfe nicht leben können,
- in der Wahrnehmung persönlicher Motive, die die Grundlage diakonischen Handelns darstellen,
- in der anschaulichen Entfaltung des theologischen Fundaments dessen, was ‚diakonein‘ im Neuen Testament bedeutet,
- im Kennenlernen diakonischen Handelns im persönlichen und institutionellen Bereich und
- in der Weckung der Bereitschaft, diakonisches Handeln mit zu tragen und zu unterstützen.“⁵⁶

Formen der Organisation

Nun gibt es unterschiedliche Organisationsformen für solche Praktika. Relativ häufig findet sich die Platzierung in der 11. Klasse des Gymnasiums. Es spricht jedenfalls nichts gegen, sondern alles für eine große Vielfalt praktischer Durchführung. So kann man z.B. auf folgende Weisen vorgehen:

- Die Jugendlichen werden in Zweier- oder Vierergruppen in einzelne soziale Einrichtungen geschickt.
- Jede Klasse kann mit einer sozialen Einrichtung (z.B. von Diakonie/Cari-tas) zusammenarbeiten, sodass die Schülerinnen nicht einzeln oder in Zweiergruppen auf unterschiedliche Einrichtungen verteilt werden müssen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine gute Zusammenarbeit bei der Vor- und Nachbereitung sowie der Betreuung der Praktika in der Einrichtung und der Information der Klassen über die einzelnen Einrichtungen.
- Es ist möglich, das Praktikum in Form des „schuljahres-begleitenden“ Praktikums durchzuführen. Diese Form bedeutet, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse zur gleichen Zeit im Praktikum sind, sondern man nimmt in einzelnen Gruppen von vier bis sechs Jugendlichen jeweils vier bis sechs Wochen lang im Verlauf des Schuljahres an einem Nachmittag, beispielsweise am Besuchsdienst in einem Pflegeheim, am Sportunterricht einer Schule für behinderte Schüler oder am Freizeitprogramm dieser Schule teil. Das ergibt insgesamt vier bis sechs Nachmittage im Schuljahr.
- Es ist möglich, die Blockform von fünf bis zehn aufeinander folgenden Tagen zu wählen. Im letzteren Falle findet das Praktikum für die ganze Klasse am Ende des Schuljahres zusammenhängend in einer Woche oder in zwei Wochen statt. Es gibt auch Beispiele dafür, dass dies in der Mitte des Schuljahres organisiert werden kann.

⁵⁶ H. Hanisch, Dimensionen diakonischen Lernens, in: *Diakonisches Werk der EKD* (Hg.), Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens (Informationen und Materialien 03/00), Stuttgart 2000, S. 11-19, hier: S. 18.

- Man kann das diakonisch-soziale Lernen auch so organisieren, dass alle Schüler^{innen} der Jahrgangsstufe 12 am Ende eines Schuljahres für vier Wochen in einer diakonischen Einrichtung ihrer Wahl (Altenarbeit, Krankenpflege, Arbeit mit behinderten Menschen).

Das Praktikum wird im günstigen Falle von einem Team, das aus Eltern, Lehrkräften und Schüler^{innen} besteht, inhaltlich und organisatorisch geplant, begleitet und nachbereitet. Die Jugendlichen werden auf das Praktikum durch entsprechende Themenauswahl (fächerübergreifender Aspekt) in Religion, Sozialwissenschaft, Philosophie, Deutsch und Biologie u.a. vorbereitet und durch Fachleute in Vorträgen, Informationsveranstaltungen in die jeweiligen Arbeitsfelder eingeführt. Es ist deutlich, dass solch größeren Projekte „Diakonischen/ Sozialen Lernens“ darauf angewiesen sind, dass sie von der ganzen Schule in Zusammenarbeit mit verschiedenen außerschulischen Partnern durchgeführt und getragen werden⁵⁷.

Planung eines Blockpraktikums

Am Beispiel eines zweiwöchigen Blockpraktikums sollen die wesentlichen Planungsschritte dargestellt werden⁵⁸. Die Darstellung ist für andere Formen der Durchführung jeweils sinngemäß zu modifizieren.

(1) Klärung der Ziele und der schulischen Anbindung

In einem ersten Schritt sind die Ziele und die schulische Anbindung zu klären. Dabei ist auch zu klären, in welchem Zusammenhang das Vorhaben mit der Schule insgesamt und ihrem Lehrplan steht:

- Welchen Stellenwert soll das Praktikum innerhalb der Schule einnehmen?
- Wird es von der Schulleitung unterstützt?
- Welche Lehrkräfte beteiligen sich daran?
- In welcher Weise wird das Lehrerkollegium informiert und einbezogen?
- Welche Fächer sollen beteiligt sein? Soll die Durchführung durch ein Fach (z.B. Religion) oder fächerübergreifend (Religion, Geschichte, Deutsch, Sozialkunde, Bildende Kunst) verantwortet werden?
- Soll die Teilnahme freiwillig oder verpflichtend sein?
- In welcher Klassenstufe soll das Praktikum angeboten werden (10. oder 11. Klasse)?

⁵⁷ Zu weiteren Beispielen s. *Diakonisches Werk der EKD* (Hg.), Fürs Leben lernen! Tagungsbericht vom vierten Bildungsforum der Diakonie (Informationen und Materialien 11/2002), Stuttgart 2002, S.11-14 sowie *B. von Schubert*, Grundkurs Diakonie. Ein Konzept diakonischen Lernens in der Oberstufe des Gymnasiums, in: *GlUL* 15/2000, S. 88-98. *Dies.*, Diakonische Lernen in Schule und Unterricht, in: *PrTh* 35/2000, S. 191-198.

⁵⁸ Bei den folgenden Ausführungen stütze ich mich auf *mehrwert – Agentur für soziales Lernen* (Hg.) *Soziales Lernen in der Schule*, aaO., S. 10-25 und *L. Kuld/S. Gönnheimer* (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II*, Donauwörth 2004, S. 19-23.

(2) Zeitliches Planungsraster

A. VORBEREITUNG

Ungefähr sechs Monate vor Beginn sollte

- ein Informationsbrief an die Eltern und Schüler*innen* herausgehen,
- das Projekt und die geplante Vorgehensweise sind bei Elternabenden vorzustellen,
- eine Konferenz der Lehrkräfte sollte zur Festlegung der Themen, Termine und Formen des Unterrichts einberufen werden.

Ca. vier Monate vorher erfolgt die

- Kontaktaufnahme mit den Institutionen wegen Praktikumsstellen (Diakonie, Caritas, Arbeiterwohlfahrt, Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, Einrichtungen für alte Menschen, Malteser, Kliniken, Stadt- oder Gemeindeverwaltung, Kirchengemeinden als Träger sozialer Einrichtungen.
- Absprachen sind mit den Kooperationspartnern zu treffen. Feste, kontinuierliche Ansprechpartner*innen* sind auf beiden Seiten wichtig. Persönliche Kontakte sind meist hilfreicher als Telefonate.

Zwei Monate vorher ist vorzunehmen

- das Aushängen der Listen mit den Angeboten der Praktikumsorte
- die Prüfung von eventuellen Zusatzvorschlägen der Schüler*innen*
- die Beratung zu den Erwartungen und Motiven sowie den Praktikumsmöglichkeiten
- die Wahl/Entscheidung über die Praktikumsorte.

Vier Wochen vorher kommt es zu der

- Bekanntgabe der Zuordnung zu den Praktikumsstellen
- Aushängen der Listen im Lehrerzimmer und in den Klassenräumen
- Zuordnung von Lehrkräften zu den Schüler*innen* (durch die Lehrkräfte selbst oder durch Wahl der Schüler*innen*)

Zwei Wochen vorher

- Dank- und Absagebriefe an nicht gewählte Einrichtungen
- Bekanntgabe der betreuenden Lehrkräfte
- Informationstag in der Schule (z.B. Übersicht von Vertretern der Diakonie, Caritas, freier Wohlfahrtsverbände) zur Situation sozialer Dienste
- Vorstellung der Praktikant*innen* in ihren Einrichtungen. Klärung der Versicherungsfrage.

B. DURCHFÜHRUNG

- Während des Praktikums sollten die Praktikantinnen möglichst am Ende der ersten Woche von den betreuenden Lehrkräften besucht werden.
- Wichtig ist neben dem Gespräch mit den Jugendlichen, dass die Lehrerinnen auch das Gespräch mit den professionellen Kräften suchen: Zum einen, um das Interesse der Schule auch an ihrer Arbeit zu verdeutlichen, zum anderen, um externe Rückmeldungen über die Praktikantinnen zu erhalten, die im direkten Gespräch nicht möglich, zur Betreuung aber womöglich wichtig sind.

C. NACHBEREITUNG

- Auswertung und Reflexion der Erfahrungen durch die Schülerinnen bei einem Wochenendblock oder an einem Studientag⁵⁹
- am letzten Tag des Praktikums (im Plenum, in den einzelnen Klassen oder nach Einrichtungen getrennt)
- Dokumentation oder Präsentation der Projektergebnisse
- Erfahrungsaustausch der am Praktikum beteiligten Lehrkräfte
- Fragebogen an die Schülerinnen (anonym oder mit Namenangabe), um die konkreten Erfahrungen auszuwerten
- Öffentlichkeitsarbeit (Jahrbuch der Schule, Schülerzeitung, Tageszeitung, Poster in der Schule etc.)
- Zeugnis der Schule für die Praktikant/innen.

(3) Praktikumsbericht

Für die Dokumentation und eigenständige Reflexion des Praktikums bieten sich als Möglichkeiten das Lerntagebuch und Portfolio an⁶⁰. Der inhaltliche Aufbau kann etwa folgende Aspekte umfassen⁶¹:

- Kurze Vorstellung der Einrichtung: Zielsetzung, Größe, Tätigkeitsbereiche;
- Beschreibung der Tätigkeit im Praktikum;
- persönliche Erwartungen/Befürchtungen zu Beginn des Praktikums;
- positive und negative Erlebnisse und Erfahrungen während des Praktikums
- Erlebnisse/Ereignisse im Zusammenhang mit den in der Einrichtung betreuten Personen; Bewertung dieser Ereignisse;
- Resümee des gesamten Praktikums.

⁵⁹ Für die Strukturierung eines solchen Auswertungstages machen *Kuld/Gönnheimer*, Praxisbuch, aaO., S. 21f., einen guten Vorschlag.

⁶⁰ S. dazu: *F. Winter*, Leitungsbewertung (Grundlagen der Schulpädagogik 49), Baltmannsweiler 2004, S. 185-310.

⁶¹ Unter Bezug auf *Kuld/Gönnheimer*, Praxisbuch, aaO., S. 22f.

Für die Erstellung des Berichts ist die eigene Reaktion auf das Erlebte wichtig
z. B.:

- Fällt es leicht oder schwer, in der Einrichtung zu arbeiten?
- Welche Gefühle und Gedanken beschäftigen mich bei der Arbeit oder gehen mir nach der Arbeit noch nach?

Off ist es sinnvoll, nicht möglichst viele, sondern einzelne wichtige Erfahrungen ausführlicher darzustellen:

- Was ist passiert?
- Wie ging es mir dabei?
- Wie beurteilte ich die Situation?

Für den abschließenden Teil des Praktikumsberichts und die Bewertung geht es etwa um folgende Fragen:

- Wichtige Erfahrungen resümierend zusammenfassen;
- Fragen, die durch das Praktikum wichtig geworden sind, formulieren und im Blick auf ein Unterrichtsgespräch andenken und konkretisieren;
- Positive und negative Kritik an den Rahmenbedingungen, an der Durchführung und Begleitung des Praktikums durch die Schule, die Lehrkräfte und die Institution formulieren und diese Bemerkungen mit Vorschlägen zu versehen, wie dies in Zukunft besser gestaltet werden kann.

8. Schlussbemerkung

Außerschulische Lernorte verdienen auch in Zukunft aus den vielfältigen Gründen, die im Laufe der Ausführungen dieses Artikels erkennbar wurden, die Aufmerksamkeit der Lehrenden und der Lehrplanmacher. Der in dem Begriff „Erkundung“ steckende Aspekt der Selbständigkeit und Eigentätigkeit der Schüler^{innen} ist dabei zentral, ein rein touristisches Interesse wäre nicht hinreichend, um eine außerschulische Aktion zu begründen und zu rechtfertigen⁶².

Dabei sind das außerschulische Lernen und das Lernen in der Schule eng aufeinander bezogen. Die Planung und Vorbereitung, die zusammen mit den Schüler^{innen} erfolgt, und die Nachbereitung des außerschulisch Gelernten haben ihren Ort im Unterrichtsprozess der Schule. Der Erfolg der konkreten Durchführung der Erkundung, des Unterrichtsganges, der Exkursion oder Schullandheimaufenthalte hängt nicht zuletzt entscheidend davon ab⁶³.

⁶² Aus Umfangsgründen wurde auf die Behandlung der Gedenkstätten und von Studienreisen verzichtet. Zum ersten Punkt sei auf das Themaheft „Bildungsarbeit in Gedenkstätten“ der Zs. *Bildung und Erziehung* (59/2006, Heft 4) verwiesen. Zum Bereich der Studienreisen mit Oberstufenschüler^{innen} liegt ein ausgezeichnete Beitrag vor von G. Obst/K. Volkwein, Mit dem Portfolio auf christologischer Spurensuche in der Toskana, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 5/2006, Heft 2, S. 309-326.

⁶³ So B. Feige, Lernorte außerhalb der Schule, in: K.-H. Arnold u.a. (Hg.), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn 2006, S. 375-381, hier S. 380.