

Außerschulische Lernorte im Religionsunterricht

Masterarbeit

im Zwei-Fächer-Masterstudiengang, Fach Ev. Religion

der Theologischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Leonie Dedert, geb. Töwe

Erstgutachterin: Prof. Dr. theol. Uta Pohl-Patalong

Zweitgutachterin: StR'in Christiane Flachsenberg

Osterrönnfeld im August 2020

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts	4
2.1 Die Aufgabe des Religionsunterrichts	4
2.2 Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts	7
2.3 Resultative Herausforderungen für zeitgemäße und zukunftsfähige religionsdidaktische Konzepte	11
3. Entwicklung der Didaktik außerschulischer Lernorte	16
3.1 Der Lernortbegriff	16
3.2 Ursprung und Entwicklung der Didaktik außerschulischer Lernorte	18
3.3 Die Didaktik außerschulischer Lernorte im Religionsunterricht	25
4. Religionsdidaktik außerschulischer Lernorte	31
4.1 Lern- und Bildungsprozesse durch den Besuch außerschulischer Lernorte	31
4.2 Anknüpfung an religionsdidaktische Ansätze	35
4.3 Vorstellung und Kategorisierung konkreter Lernorte für den Religionsunterricht	38
5. Detaillierte Betrachtung des Friedhofs als außerschulischer Lernort für den Religionsunterricht	41
5.1 Der Friedhof als außerschulischer religiöser Lernort	41
5.2 Lern- und Bildungsprozesse durch den Besuch eines Friedhofs	44
5.3 Die Friedhofspädagogik und ihre religionsdidaktische Anschlussfähigkeit	47
5.4 Didaktische und methodische Hinweise zur praktischen Umsetzung	51
6. Fazit	54

7. Literaturverzeichnis	59
7.1 Quellen/ Textausgaben	59
7.2 Wörterbücher/ Hilfsmittel/ Handbücher	59
7.3 Sekundärliteratur	60
7.3.1 Monographien	60
7.3.2 Aufsätze in Zeitschriften	63
7.3.3 Sammelbände/ Festschriften/ Kompendien	64
7.3.3.1 Aufsätze in Sammelbänden/ Festschriften/ Kompendien/ Handbüchern	65
7.3.4 Lexikonartikel	69
7.4 Elektronische Medien	69

1. Einleitung

„Schulischer Religionsunterricht sollte [...] auf authentische Orte und Gelegenheiten verweisen, wo gelebte Religion begegnet, diese eine anschauliche Form gefunden hat oder religiöse Praxis unmittelbar erfahren und „be-griffen“ werden kann. Was im Leben Sinn macht, will mit allen Sinnen entdeckt, erkundet, ertastet werden und braucht die damit verbundene Reflexion und inhaltliche Auseinandersetzung nicht zu scheuen.“¹

Das Zitat von Roland Degen markiert den Anfang und gleichzeitig einen der zentralsten Argumentationspunkte dieser Arbeit: Schule muss über sich hinausweisen, sie kann und darf nicht nur Institution vor Ort sein und in Abstand zum Leben ebenjenes lehren – eine Öffnung nach außen zugunsten zahlloser Aspekte, darunter beispielsweise der Lebensweltbezug, die Praxiserfahrung und die Identitätsstiftung, mutet unabdingbar an. Schon der Theologe Richard Kabisch sprach sich mit dem Konzept einer subjektiven Erfahrungsreligion dafür aus, dass der Religionsunterricht² Erlebnisse schaffen muss, die durch die anschauliche Repräsentation der Ereignisse und Personen geschichtlich gewordener Religion entfachen.³ Kabischs Erkenntnis hat heute keineswegs an Aktualität und Brisanz verloren. Denn die außerschulische Lernortdidaktik erfährt seit geraumer Zeit einen Neuaufschwung und erfreut sich größter Beliebtheit.⁴ Dementsprechend ist ein starker Anstieg an außerschulischen Lernorten mit pädagogisch-didaktischen Konzepten zu verzeichnen.⁵ Das zur Lernortdidaktik gehörige Proprium von der originalen und authentischen Begegnung beansprucht Gültigkeit auch und besonders in der religionspädagogischen Debatte: „Eine Didaktik religiöser Lernorte steht und fällt mit dem pädagogischen Prinzip der »originalen Begegnung« der Lernenden mit den am »Ort des Geschehens« auffindbaren Phänomenen.“⁶ Es gehört folglich zum schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, Schule zu öffnen und vielfältige Lernwege für eine heterogene

¹ Degen, Roland, Religion be-greifen. Gedanken zum Lernort Kirchenraum, in: Grundschule religion: 2 (2003), 4f., hier 4.

² Hiernach mit RU abgekürzt.

³ Vgl. Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen ³1913, 120.

⁴ Vgl. Schulte, Andrea, Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte, Stuttgart 2013, 11.

⁵ Hierunter fallen beispielsweise Science Center und umwelt- sowie erlebnispädagogische Angebote.

⁶ Schulte, Jeder Ort, 12.

Schüler*innenschaft zu ermöglichen.⁷ Zudem offenbart sich eine potentielle Relevanz außerschulischen Lernens im Relationskonstrukt von Lernprozessen: „Schulisches Lernen geht von der Welt aus und ist auf sie bezogen.“⁸ Robert Baar und Gudrun Schönknecht entfalten jene These derart, dass Lerngegenstände zugunsten ihrer schulischen Lehrbarkeit „didaktisiert, systematisiert, oft rational-abstrakt dargestellt und dabei in ihrer Komplexität reduziert“ werden und es den außerschulischen Lebensweltbezug braucht, um diese Lerngegenstände „in der Vielschichtigkeit der Welt zu erfassen und zu erschließen.“⁹ Außerschulische religiöse Lernorte können in ihrer Begegnungsintensität hierbei besondere Potentiale und Grenzen mit sich bringen, nicht zuletzt aufgrund der individuellen Differenzen in den Fremdheitserfahrungen, die die heterogene Schüler*innenschaft an konfessionell geprägten Orten wahrnehmen.¹⁰ Die Diskussion um die Notwendigkeit des Lernens an außerschulischen Lernorten für den RU ist indes breit rezipiert, weshalb es vonnöten ist, sich der Thematik und den inhärenten Chancen und Herausforderungen anzunehmen.

Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist die Frage, welchen Beitrag außerschulische Lernorte zu einem zeitgemäßen RU leisten können. Die thematische Fokussierung auf außerschulische Lernorte profilierte sich bereits im Laufe der Studienzeit, nicht zuletzt durch eine Exkursionsreihe zu außerschulischen religiösen Lernorten und Seminaren mit ebenjenem Schwerpunkt. Darüber hinaus offenbarte sich für mich in der schulischen Praxis während des Praxissemesters die Relevanz und der Nutzen von außerschulischen Lernorten für den Unterricht. Die bisherigen positiven Erfahrungen mit dem genannten Themengebiet sollen hiernach wissenschaftlich hinterfragt und auf ihre Eignung für den RU überprüft werden. Die Forschungsfrage „Welchen Beitrag können außerschulische Lernorte zu einem zeitgemäßen RU leisten?“ verlangt durch ihre zweifache Ausrichtung sowohl die Kontemplation des RUs mit dessen Herausforderungen als auch

⁷ Vgl. Schulte, Andrea, Art. Außerschulisches Lernen/Erkundung, in: WiReLex, Februar 2019, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200566/>), abgerufen am 26.05.2020.

⁸ Baar, Robert/ Schönknecht, Gudrun, Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen, Beltz/Weinheim 2018, 11.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. Gärtner, Claudia, Lernen am außerschulischen Ort, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 231-239, hier 231f.

die Betrachtung des Bereichs außerschulischer Lernorte. Jenes soll in der vorliegenden Arbeit in folgender Weise geschehen: Nachdem in der Einleitung in die Materie eingeführt wird, folgt in einem zweiten Kapitel die Beleuchtung der gegenwärtigen Situation des evangelischen RUs. Hier werden Anliegen und Aufgabe desselben hinterfragt sowie aktuelle Paradigmen, beispielsweise der Heterogenitätsbegriff und das zugrundeliegende Konfessionalitätsverständnis, in den Blick genommen, bevor auf Grundlage der gezogenen Einsichten resultative Herausforderungen für zeitgemäße und zukunftsfähige religionsdidaktische Konzepte abgeleitet werden. Besagte fungieren als Basis für die weitere Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten in dieser Arbeit. Daraufhin leitet das dritte Kapitel zum Themenbereich der außerschulischen Lernorte, genauer zur Entwicklung der Didaktik außerschulischer Lernorte, über. Neben der Einführung des Lernortbegriffs zur Klärung von Grundvoraussetzungen von Lehren und Lernen liegt der Fokus insbesondere auf der allgemeinen, fächerübergreifenden und spezifisch RUlichen Entwicklung außerschulischer Lernortdidaktik. Letztere ist im Horizont ihres allgemeinen und fächerübergreifenden Ursprungs und retrospektiver Entwicklung zu denken, weshalb sie an geeigneten Stellen eine Einordnung anhand zuvor benannter historischer Schlaglichter und prägenden Voraussetzungen des derzeitigen RUs erfährt. Weiterhin ist beabsichtigt, bedeutsame Theolog*innen und zugehörige Literatur exkursionsartig herauszustellen. Um fundierte Resultate hinsichtlich der Eignung außerschulischer Lernorte für zeitgemäßen RU treffen zu können, behandelt das vierte Kapitel die Lernortdidaktik aus aktueller Perspektive der Religionsdidaktik. Dazu wird auf Lern- und Bildungsprozesse eingegangen, welche durch den Besuch außerschulischer Lernorte initiiert werden, gefolgt von einer Anknüpfung an die Ansätze des performativen und handlungsorientierten RUs. Hiernach geschieht eine Vorstellung und Kategorisierung konkreter Lernorte für den RU, wobei darauf verwiesen sei, dass dies lediglich exemplarischen Charakter hat und erst im nachgehenden fünften Kapitel intensiviert wird. Folglich beschäftigt sich das fünfte Kapitel mit einer detaillierten Betrachtung eines ausgewählten Lernortbeispiels, nämlich dem Friedhof. Dieser wird zunächst als außerschulischer Lernort für den RU vorgestellt und in Bezug auf aktuelle Umbrüche in der Bestattungskultur, Ausführungen zu Präsenz und Relevanz in der Lebenswelt der Schüler*innen und in seiner Bedeutung als Lernort eingeordnet. Der Reihenfolge des vierten Kapitels

folgend werden daran anschließend die Lern- und Bildungsprozesse durch den Besuch von Friedhöfen erörtert, bevor die Friedhofspädagogik im Fokus ihrer religionsdidaktischen Anschlussfähigkeit untersucht wird. An dieser Stelle erfolgen sowohl Rückbezüge zu dem in Kapitel vier dargebotenen performativen und handlungsorientierten Ansatz des RUs als auch zusätzliche Verweise auf die Symboldidaktik. Komplettiert wird das fünfte Kapitel durch didaktische und methodische Umsetzungshinweise hinsichtlich des Lernortes Friedhof, unter anderem mittels Anmerkungen zur unterrichtlichen Implementation und Erläuterungen zur Erkundungspraxis. Das sechste Kapitel hat zum Ziel, die Leitfrage final in zweifacher Fassung, nämlich allgemein für religiöse Lernorte und spezifisch den Lernort Friedhof betreffend, zu beantworten. Dazu wird ein Rückblick auf die erörterten Themen der Arbeit vorgenommen, welcher relevante Punkte hinsichtlich der Chancen und Grenzen der Inklusion außerschulischer Lernorte in den RU herausstellt.

Was für die Gesamtheit dieser Arbeit gilt und daher keinem Kapitel als Alleinstellungsmerkmal zugeordnet werden soll, ist die fortwährende Deutungspflicht im Hinblick auf die *Propria* der Kompetenz- und Subjektorientierung.

2. Die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts¹¹

2.1 Die Aufgabe des Religionsunterrichts

Untersucht man themenbezogene Literatur hinsichtlich des Auftrags von evangelischem RU, wird man feststellen, dass unterschiedliche Faktoren in dessen Auftragsbereich hineinspielen. Daher sollen die besonders relevant erachteten Punkte hiernach herausgestellt werden. Grundsätzlich trägt das Schulfach sowohl zur allgemeinen als auch zur fachlichen Bildung bei. Das Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein¹² legt in seinen Fachanforderungen für Evangelische Religion fest, dass der Unterricht den „systematische[n], alters- und entwicklungsgemäße[n] Erwerb von Kompetenzen“ mittels Förderung der „kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen

¹¹ In dieser Arbeit liegt das Hauptaugenmerk auf dem konfessionell evangelischen RU Schleswig-Holsteins.

¹² Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II, Kiel 2016, 8.

Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler“ zum Ziel hat. Das bedeutet, dass der RU sich den vorfindlichen Gegebenheiten annimmt, den Individuen mit ihren jeweiligen Dispositionen begegnet und sie zu fördern versucht. Mit der Förderung der personeneigenen Fähigkeiten kommt das Fach dem Proprium der Kompetenzorientierung nach. Der verwendete Kompetenzbegriff ist dabei auf Franz Weinert¹³ zurückzuführen, der darunter die bei Personen verfügbaren oder erlernbaren Problemlösefähigkeiten und dessen erfolgreichen Einsatz in unterschiedlichen Situationen versteht. So beabsichtigt kompetenzorientierter Unterricht die Planung ergiebiger Lernprozessinitiation, die Entwicklung motivierender Lernarrangements und die Sicherung sowie Überprüfung von Lernergebnissen.¹⁴ In den Fachanforderungen wird der fachbezogene Kompetenzbegriff zusätzlich um die überfachlichen Kompetenzen der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz erweitert.¹⁵ Mit diesem weiten Kompetenzverständnis verfolgt RU das Leitbild guten Unterrichts, welcher auf langfristige und nachhaltige Lernprozesse abzielt.¹⁶

Über die Kompetenzorientierung hinaus ist essenziell, dass das Fach „dem Gegenstand »Religion« gerecht wird“.¹⁷ Denn RU „erschließt die religiöse Dimension des Lebens und damit einen spezifischen Modus der Weltbegegnung“.¹⁸ Unter diesem Blickwinkel setzt sich das Fach mit Kernproblemen des Lebens auseinander und erwirkt die Persönlichkeitsentwicklung und reflektierte Auseinandersetzung der Schüler*innen mit lebensweltlichen Herausforderungen mit dem Ziel verantwortlicher gesellschaftlicher Teilhabe. Konkret ermöglicht der konfessionelle RU eine Begegnung und Auseinandersetzung mit religiösen beziehungsweise weltanschaulichen Inhalten und Traditionen der eigenen Religiosität, dem christlichen Glauben und unterschiedlichen Religionen

¹³ Vgl. Weinert, Franz E., „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel ³2014, 17-32, hier 27f.

¹⁴ Vgl. Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, überar. u. aktual. von Hartmut Lenhard, Göttingen ⁴2015, 166f.

¹⁵ Vgl. Ministerium, Fachanforderungen, 8.

¹⁶ Vgl. Ebd., 9.

¹⁷ Domsgen, Michael/ Pohl-Patalong, Uta, „Vom Pluralitätsbegriff zur religiösen Heterogenität. Ein neuer Leitbegriff für die Religionspädagogik und seine Konsequenzen.“, in: PrTh 2 (2018), 67-69, hier 67.

¹⁸ Ministerium, Fachanforderungen, 13.

beziehungsweise Weltanschauungen.¹⁹ Diese Form der Begegnung basiert auf Dialog- und Sprachfähigkeit und begünstigt folglich

„eine religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler, die sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen, sozialen und persönlichen Lebens auswirkt und eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung darstellt.“²⁰

Das genannte Bildungsspezifikum versteht sich als ein Entwicklungsprozess innerhalb der individuellen Identitätsentfaltung und infolgedessen als menschliches Grundrecht.²¹ Dabei ist zu beachten, dass das Recht auf religiöse Bildung, dem vierten Artikel des Grundgesetzes zur Religionsfreiheit folgend, sowohl positiv als auch negativ ausgelegt werden kann, was sich besonders in der Option des Abmeldens vom RU niederschlägt. Mit dem Recht auf religiöse Bildung geht das dem sozialwissenschaftlichen Kontext entspringenden Überwältigungsverbot²² einher, das eine Indoktrination der Schüler*innen untersagt. Dies ist insofern relevant, als dass die Ausbildung genuin kritischer Urteilkraft und die Reflexionsfähigkeit zu den Zielen religiöser Bildung zählen.

Wie deutlich hervorgehoben wurde, sind die Aufgaben des RU auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Der evangelische RU beschäftigt sich mit existenziellen Fragen, „die den Menschen und das Menschsein unbedingt angehen“²³ und ist zudem Zeugnis bildungsrelevanter Vielschichtigkeit. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit sei dieses Kapitel mit dem Verweis zu beenden, dass die Evangelische Kirche in Deutschland als Aufgabe des RU die Unterstützung zur religiösen Identitätsbildung und Entwicklung von Pluralitäts- und Dialogfähigkeit definiert.²⁴

¹⁹ Vgl. Ministerium, Fachanforderungen, 13.

²⁰ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 111, Hannover 2011, 11f.

²¹ Vgl. Langenhorst, Georg/ Naurath, Elisabeth, Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: Eisenhardt et al., Vielfalt, 28-36, hier 28f.

²² Vgl. Holze, Erhard/ Pfister, Stefanie, 100 Rechtsfragen zu Religionsunterricht und Schule. Konkret, juristisch, kompetent, Göttingen 2019, 31ff.

²³ Ebd., 30.

²⁴ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 42-45.

2.2 Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts

Auf allen Ebenen des Lebens beschäftigt man sich derzeit mit der Heterogenität der Gesellschaft, so auch im Bereich religiöser Bildung.²⁵ Obwohl der RU in den meisten Bundesländern, darunter ebenfalls Schleswig-Holstein, in Übereinstimmung mit Art. 7,3 des Grundgesetzes konfessionell organisiert ist, ist zunehmend eine religiös vielfältige Aufstellung der Schüler*innenschaft zu beobachten. Diese Änderung in der Zusammensetzung der Individuen im RU steht stellvertretend für die gesellschaftliche Pluralisierung von Religions- und Kulturverhältnissen.²⁶ Unweigerlich gehen damit Bedingungsverschiebungen für den konfessionellen RU und dessen Verständnis einher: „Religiöse Pluralität fordert somit Konfessionalität [...] heraus und macht [...] deutlich: Es gibt kein einheitliches Konfessionalitätsverständnis.“²⁷ Jene Erkenntnis bedingt sowohl eine genauere Betrachtung der Auftrittsform von religiöser Pluralität als auch eine klärende Begriffsbestimmung. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass in der aktuellen religionspädagogischen Debatte der Pluralitätsbegriff verstärkt vom Heterogenitätsterminus abgelöst wird.²⁸ Dies ist darauf zurückzuführen, dass letzterer „noch stärker die unterschiedlichen nicht-religiösen Weltanschauungen in den Blick nimmt“²⁹ und so den (Heraus)Forderungen nach Subjekt- und Kompetenzorientierung im RU werthält. Die Subjektorientierung ist vorherrschendes religionspädagogisches Postulat, welches die Individuen mit ihren „äußerst unterschiedlichen religiösen Prägungen, Haltungen und Einstellungen“³⁰ und ihren existenziellen Fragen in den Mittelpunkt religionsunterrichtlichen Handelns stellt. Maßgebend ist, den Subjektbegriff dabei mehrdimensional und nicht in abstrakter Autonomie zu begreifen, denn Subjektwerdung vollzieht sich immer kontextabhängig.³¹

²⁵ Eisenhardt et al., Einleitung, in: Dies., Vielfalt, 9-15, hier 9.

²⁶ Vgl. Lüdtkke, Antonia/ Pohl-Patalong, Uta, „»Konfessionalität« des Religionsunterrichts? Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität“, in: PrTh 2 (2018), 84-90, hier 84f.

²⁷ Ebd., 86.

²⁸ Vgl. Grümme, Bernhard, Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg im Breisgau 2017, 13.

²⁹ Eisenhardt et al., Einleitung, 9.

³⁰ Domsgen/ Pohl-Patalong, Pluralität, 67.

³¹ Boschki, Reinhold, Art. Subjekt, in: WiReLex, Februar 2017, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>), abgerufen am 14.06.2020.

Dieselben Autor*innen³² die für den Heterogenitätsbegriff plädieren, schlagen drei inklusiv gedachte Vielfaltsperspektiven vor: *Konfessionell heterogen*, *religiös heterogen* und *weltanschaulich heterogen*. Der erste Begriff beschreibt einen RU, in dem, wenn man wie in dieser Arbeit vom konfessionell evangelischen RU ausgeht, neben protestantisch geprägten Schüler*innen auch solche anderer christlicher Konfessionen vorzufinden sind. Jenes kann beispielsweise die konfessionelle Kooperation von evangelisch und katholisch umfassen, aber auch „Angehörige orthodoxer Konfessionen [...], russlandstämmige Mennoniten, Zeugen Jehovas und neuapostolische Christen.“³³ Unter dem Begriffskonstrukt *religiös heterogen* wird die Teilnahme nicht-christlicher Lernenden am konfessionell organisierten RU verstanden. Neben der darin zahlenmäßig am stärksten vertretenen muslimischen Religionsgemeinschaft³⁴ können unter vielen weiteren beispielsweise jüdische und buddhistische Schüler*innen anwesend sein. Die dritte und letzte Vielfaltsperspektive, die *weltanschaulich heterogene*, schließt religionsferne Lernende ein und nimmt demnach verstärkt solche ohne religiöse Sozialisation oder Religionszugehörigkeit aber auch religiös indifferente und suchende Personen in den Blick.³⁵ Zusammenfassend gesagt, kann der evangelische RU folglich aus einer vielfältigen Schüler*innenschaft bestehen:

„getaufte Kirchenmitglieder, gläubig oder nicht, religiös sozialisiert oder auch nicht [...] Kinder und Jugendliche anderer christlicher Konfessionen, [...] anderer Religionen, [...] Bekenntnislose“.³⁶

Dabei kann das Auftreten der unterschiedlichen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen individuell in den jeweiligen Lerngruppen differieren. Überdies muss geklärt werden, dass der Heterogenitäts- beziehungsweise Pluralisierungstrend auch die Individualisierung von religiösen Gehalten des Einzelnen mit einschließt.³⁷ Im Sinne einer „synkretistischen Religiosität“³⁸ meint dies, dass Menschen sich religiöse Inhalte ihrer persönlichen Dienlichkeit nach

³² Vgl. Eisenhardt et al., Einleitung, 10ff.

³³ Ebd., 11.

³⁴ Vgl. Schulz, Claudia, Religionssoziologische Einsichten über konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt, in: Eisenhardt et al., Vielfalt, 61-67, hier 64.

³⁵ Vgl. Ebd., 11f.

³⁶ Schulz, Religionssoziologie, 9.

³⁷ Vgl. Schröder, Bernd, Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: Ders. (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163-178, hier 164.

³⁸ Kropač, Ulrich, Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule. u. M. v. Klaus König, Stuttgart 2019, 36.

auswählen und ungeachtet spezifisch religiöser Vorstellungen miteinander vermischen. Dieses Phänomen einer postmodernen Patchwork-Identität hängt eng mit gesellschaftlichen und religiösen Sozialisationsprozessen zusammen.³⁹ In- des ist das Vorbringen der drei Vielfaltsperspektiven für diese Arbeit insofern relevant, als dass sie einer Orientierung an einem inklusiveren Heterogenitäts- terminus Rechnung tragen und damit die im RU vorfindliche faktische Vielfalt sensibel aufnehmen, reflektieren und ergo durch eine terminologische Differen- zierung wertschätzen.

An dieser Stelle ist es sinnvoll, die angekündigte Einordnung des Konfessiona- litätsterminus vorzunehmen, denn das dargebotene Konstellationsspektrum von konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Pluralität impliziert einen evangelischen RU, der trotz konfessioneller Bindung für alle Lernenden offen ist. Dies findet seine Bestätigung bereits in der Denkschrift „Identität und Ver- ständigung“⁴⁰ der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahre 1994. Ebenjene Öffnung fördert gleichsam den interreligiösen Dialog und die Idee des Voneinander-Lernens; beides Faktoren, die zur Identitäts- und kritischen Ur- teilsbildung beitragen. Antonia Lüdtke und Uta Pohl-Patalong definieren Kon- fessionalität als

„dynamisches Prinzip [...], welches in religionspädagogischen Diskur- sen durch bestimmte Aspekte inhaltlich gefüllt wird, aber dennoch als Suchbewegung zu charakterisieren ist.“⁴¹

Diese Charakterisierung des Begriffs erscheint bezogen auf das bereits darge- legte Heterogenitätsverständnis und die religiöse wie weltanschauliche Lebens- weltpluralisierung der Individuen überaus passend. Elementar zu erwähnen ist, dass der evangelische RU aus seiner spezifisch konfessionellen Perspektive her- aus gelehrt wird und verstanden werden muss. Trotz eines „transparenten *Com- mitments*“⁴² ist jedes Engagement der Lehrkraft um einen Perspektivwechsel im- mer durch die eigene Konfession geprägt und gebunden. Mithilfe des erneuerten

³⁹ Für weiterführende Literatur siehe Naurath, Elisabeth, Kindheit, in: Lämmermann, Godwin/ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 107-133, hier insb. 122-126.

⁴⁰ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichtes in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evan- gelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 43.

⁴¹ Lüdtke/ Pohl-Patalong, Konfessionalität, 84.

⁴² Vgl. Ebd., 88.

Verständnisses kann dennoch ein perspektivisch gebundener RU Angebot „zur Auseinandersetzung und Förderung religiöser Identitätsbildung [...], das die Förderung von religiöser Dialogfähigkeit und Pluralitätskompetenz einschließt“⁴³, darstellen. Unter dem Terminus Pluralitätskompetenz wird indes die elementare Fähigkeit verstanden, unterschiedliche Meinungen und Ansichten zuzulassen, ohne einen exklusiven Wahrheitsanspruch für sich einzufordern.⁴⁴ Nicht zuletzt aufgrund des vorfindlichen Heterogenitätsfaktums ist die Wandlung des Konfessionalitätsbegriffs vonnöten. Auch durch das Selbstverständnis einer „Religionsdidaktik *semper reformanda*“⁴⁵ muss sich der RU stets reflexiv auf den Prüfstand stellen und konzeptionell weiterentwickeln. Während der Begriff mittlerweile durch seine Gegenwartsorientierung besticht⁴⁶, wurde er ursprünglich material als „Übereinstimmung der Inhalte mit dem tradierten dogmatischen Gehalt“⁴⁷ ausgelegt. Der über die Jahre erfahrene Bedeutungswandel des Prinzips Konfessionalität ist auf den potenzierenden Relevanzverlust von Religiosität in der Gesellschaft zurückzuführen, was sich im Zeitverlauf beispielsweise an drastischer Kirchenkritik, gehäuften Kirchenaustritten sowie der Einführung der Ersatzfächer Philosophie und Ethik zeigt.⁴⁸ Hinsichtlich religionspädagogischer Konzeptionen findet sich die Entwicklung des Konfessionalitätsverständnisses zudem im Wandel von der evangelischen Unterweisung zum thematisch-problemorientierten RU widergespiegelt.⁴⁹ Dergleichen gehört zu seinem reformierten Wesen, dass der Konfessionalitätsbegriff „über sich selbst hinaus [weist]“⁵⁰ und so auch konfessionsfernen Kindern und Jugendlichen religiöse Orientierung ohne eine zwanghafte Bekenntniseinforderung bieten kann.

⁴³ Lüdtke/ Pohl-Patalong, Konfessionalität, 86.

⁴⁴ Vgl. Wirtschaftskammer Wien (Hg.), Lexikon der Vielfalt, (Pdf-Dokument, <https://www.wko.at/site/Charta-der-Vielfalt/Service/publikationen/Diversity-Lexikon.pdf>), abgerufen am 25.06.2020.

⁴⁵ Naurath, Elisabeth/ Schambeck sf, Mirjam, Einleitung, in: Lindner, Konstantin/ Schambeck sf, Mirjam/ Simojoki, Henrik/ Naurath, Elisabeth (Hgg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau 2017, 9-19, hier 11.

⁴⁶ Vgl. Lüdtke/ Pohl-Patalong, Konfessionalität, 84.

⁴⁷ Haese, Bernd-Michael, Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg, in: ZPT 65 (2013), 5-24, hier 19.

⁴⁸ Vgl. Pemsel-Maier, Sabine, Art. Konfession(en), in: WiReLex, Februar 2018, (WWW-Dokument, <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/200368/>), abgerufen am 11.06.2020. und Lüdtke/Pohl-Patalong, Konfessionalität, 84.

⁴⁹ Zu den Konzeptionen vgl. Pohl-Patalong, Uta, Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013, 164ff.170ff.

⁵⁰ Lüdtke/ Pohl-Patalong, Konfessionalität, 87.

Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland⁵¹ vertritt in seiner Denkschrift von 2014 ebenjenes Argument, welches besagt, dass er sich als „dialogisch offenes pädagogisches Angebot“ versteht, das „ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an[strebt].“

Mit welchen Anforderungen sich der RU gegenwärtig konfrontiert sieht, wurde in diesem Abschnitt exemplarisch dargelegt. Ergänzend hinzuweisen ist auf die Konvivenz unterschiedlicher religionsdidaktischer Ansätze: Die didaktische Gestaltung und Vermittlung religiöser Bildung im evangelischen RU orientiert sich an den heterogen aufgestellten Lerngruppen, was zur Folge hat, dass unterschiedliche religionsdidaktische Ansätze prädominieren können. Je nach Präferenz der Lehrkraft, der Aufstellung der Lerngruppe und den individuellen Bedürfnissen kann beispielsweise eine performative Religionsdidaktik, das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, ein gendersensibler RU oder das Lernen an und mit außerschulischen Orten federführend sein, was jedoch nicht bedeutet, dass sich ausschließlich auf einen Ansatz für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt beschränkt werden muss.⁵² Letztlich erfordert der gegenwärtige RU Offenheit, Flexibilität und Sensibilität seitens der Unterrichtenden, um diesen optimal an den Individuen ausrichten zu können.

2.3 Resultative Herausforderungen für zeitgemäße und zukunftsfähige religionsdidaktische Konzepte

Aus den vorgebrachten Aspekten zum RU sollen nun resultative Herausforderungen für zeitgemäße und zukunftsfähige religionsdidaktische Konzepte abgeleitet werden. Mit „Konzept“ ist hier nicht der religionsdidaktisch veraltete Konzeptionsbegriff gemeint, sondern viel eher der neuere und pluralitätsfähigere Begriff des „Ansatzes“.⁵³

⁵¹ Vgl. EKD, Orientierung, 13.

⁵² Die beispielhaften Ansätze wurden der Idee nach dem Buch von Eisenhardt et al., *Vielfalt* entnommen, lassen sich aber auch in anderen Werken (z.B. Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008.) wiederfinden.

⁵³ Zum Verhältnis von Konzeption und Ansatz siehe Pohl-Patalong, *Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis*, Göttingen 2013, 9f.

Auch wenn der RU, wie zuvor erwähnt, durch das Grundgesetz als „ordentliches Lehrfach“⁵⁴ fest verankert ist, sieht er sich nicht selten unter Legitimationszwang. Dabei hat die Beschäftigung mit den potenziell konfessionell, religiös und weltanschaulich heterogenen Religionslerngruppen in Kapitel 2.2 gezeigt, dass es weniger um die Frage der Legitimation des Faches an sich, sondern viel mehr um dessen gegenwarts- und zukunftsorientierte Organisationsform geht.⁵⁵ Wie kann nun also ein derartiger RU aussehen und welche Anforderungen sollte er erfüllen? Zweifelsfrei muss RU auf die faktische Heterogenität der Lernenden eingehen und diese nicht nur als Herausforderung, sondern als Chance verstehen.⁵⁶ Ergo sollten ihm mehrperspektivisch ausgelegte Ansätze zugrunde liegen, welche die Vielfalt der Individuen und deren Bedürfnisse berücksichtigen. Das Multiperspektivitätskonzept hat sich in den vergangenen Jahren als Leitaxiom kooperativen Lernens konstituiert.⁵⁷ Dieses und damit multiperspektivisches Lernen sehen als ihr Selbstverständnis, „eigene und andere Standpunkte als singuläre und kontextuell bedingte *points of view* wahrzunehmen und zu reflektieren.“⁵⁸ Was die Idee eines mehrperspektivisch erteilten RUs angeht, stimmt dies mit den empirischen Erkenntnissen beziehungsweise den daraus folgenden Ableitungstendenzen der ReViKoR-Studie überein.⁵⁹

Die in dieser Arbeit bisher vorgenommene Betrachtung von Religion als Schulfach ergibt jedoch noch weitere Konsequenzen für gegenwärtig und zukünftig tragfähigen RU: Was das Schulfach für die Individuen mit ihren unterschiedlichen Haltungen und Prägungen nämlich weiterhin leisten sollte, ist Angebot zur kompetenzorientierten konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit religiösen beziehungsweise weltanschaulichen Inhalten zu sein. In logischer Konsequenz folgt, dass „weder als Voraussetzung der Teilnahme ein klares

⁵⁴ Art. 7, Abs. 3 GG.

⁵⁵ Vgl. Kothmann, Thomas, Art. Religionsunterricht, evangelisch, in: WiReLex, Januar 2015, (WWW-Dokument, <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/>), abgerufen am 09.06.2020.

⁵⁶ Vgl. EKD, Orientierung, 20.

⁵⁷ Vgl. Simojoki, Henrik, Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, in: Eisenhardt et al., Vielfalt, 54-60, hier 59.

⁵⁸ Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner et al., Religionsunterricht, 174-192, hier 189.

⁵⁹ Vgl. Pohl-Patalong, Uta/ Woyke, Johannes/ Boll, Stefanie/ Lüdtke, Antonia/ Dittrich, Thorsten, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016. und Pohl-Patalong, Uta/ Boll, Stefanie/ Dittrich, Thorsten/ Lüdtke, Antonia/ Richter, Claudia, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017.

christliches Bekenntnis gefordert, noch als deren Ergebnis erwartet [werden kann].“⁶⁰ Dennoch steht keinesfalls zur Debatte, dass der RU sein evangelisches Profil dadurch zwangsweise verlieren, sondern viel eher, dass er ebenjenes auf die zunehmend säkularen und weltanschaulich pluralen Voraussetzungen hin adaptieren muss. Da evangelischer RU „in der Spannung zwischen konzeptioneller Konfessionalität und faktischer Vielfalt“⁶¹ stattfindet, bedarf es einer Ermöglichung vielfältiger Lernwege und offener, dialogisch ausgerichteter Zugänge der Erschließung von Unterrichtsinhalten, um die Teilhabe und den Kompetenzzuwachs möglichst aller Schüler*innen am Unterricht gewährleisten zu können. Dazu zählt beispielsweise die Berücksichtigung der Vorverständnisse und Zugangsweisen in Form von individualisierten Lernangeboten und innerer Differenzierung.⁶²

Nicht zuletzt deswegen sollte die heterogene Zusammensetzung der Lernenden ein zeitgemäß und prinzipiell rezipiertes Verständnis des Konfessionalitätsbegriffs implizieren.⁶³ Neben und aufgrund der Weitung des perspektivisch evangelischen Blickwinkels ist zudem die genuin subjektorientierte Ausrichtung des RUs zukunftsweisend, denn der bildungstheoretische Anspruch ist unumstößliche Grundlage für ein emanzipiertes Individualisierungs- und Inklusionsverständnis. Ausgangspunkt dieses RUs sind die Schüler*innen selbst – jedes didaktische Handeln ist von ihrer Heterogenität bedingt.⁶⁴ Elementar für die Subjektorientierung ist weiterhin, dass die zu vermittelnden Inhalte einen Bezug zur Lebenswelt und den Erfahrungsdimensionen der Schüler*innen aufweisen und dieser Bezug transparent vermittelt wird.⁶⁵ In gleichem Sinne muss zeitgemäßer RU „für unerwartete Fragen, existenziell bedeutsame Einsichten, elementare Wahrheiten, persönliche Betroffenheit und orientierende Erfahrungen“⁶⁶ der Schüler*innen zugunsten von individueller Begegnung mit Glaubensformen und der Befähigung zu religiöser Orientierung offen sein. Das Stichwort Begegnung

⁶⁰ Pohl-Patalong, Die Situation des Religionsunterrichts heute, in: Eisenhardt et al., Vielfalt, 20-27, hier 22.

⁶¹ Ebd., 20.

⁶² Vgl. EKD, Orientierung, 92f.

⁶³ Vgl. Lütke/ Pohl-Patalong, Konfessionalität, 87.

⁶⁴ Vgl. Woppowa, Konfessionelle Kooperation, 174.

⁶⁵ Vgl. Kunstmann, Joachim, Subjektorientierte Religionspädagogik. Modellvorschlag für ein zeitgemäßes Konzept religiöser Bildung, in: ZPT 69 (2017), 367-377.

⁶⁶ Obst, Kompetenzorientierung, 265f.

ist besonders hervorzuheben, denn dieses ist unweigerlich mit den genannten Auffassungen von Pluralität, Konfessionalität, Subjekt- und Kompetenzorientierung sowie dergleichen verknüpft:

„Kennzeichnendes Merkmal des evangelischen Religionsunterrichts bleibt die Chance einer authentischen und lebensbezogenen Begegnung und Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben.“⁶⁷

Zudem kann Begegnung auch die interreligiöse Ausrichtung des konfessionellen RUs einschließen, beispielsweise derart, dass Wahrnehmungs-, Begegnungs- und Auseinandersetzungsprozesse mit Zeuginnen und Zeugen fremder Religionen initiiert werden, was letztlich einen Mehrwert an religiösen Lernprozessen sowie eine Unterstützung der religiösen Identitätsbildung und Dialogfähigkeit mit sich bringt.⁶⁸ Kritisch anzumerken ist jedoch, dass eine interreligiöse Ausrichtung entsprechend eines trialogischen Lernens⁶⁹ die weltanschauliche Vielfalt im Zuge von religiöser Pluralisierung und kultureller Globalisierung mitbeachten muss, wenn sie die aktuellen Herausforderungen des RUs ernst nimmt. In Übereinstimmung mit dem Theorem der Konvivenz religionsdidaktischer Konzeptionen und den vorgebrachten Argumenten können grundsätzlich ganz „[u]nterschiedliche Ansätze und Erfahrungen aus der Tradition schulischer und außerschulischer Pädagogik und Religionspädagogik [...] einander sinnvoll ergänzen.“⁷⁰ Das ist beispielsweise an der engen Verzahnung von aktuellen Modellvorschlägen für den RU erkennbar, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die diversen Modellkonzipierenden es mit immer denselben Fragestellungen nach der Zusammensetzung der Lerngruppe, den passenden Unterrichtsinhalten und der Lehrkraft sowie identischen gesellschaftlichen Voraussetzungen zu tun haben.

Um jedoch eine abschließende Exemplifikation zu nennen: In der religionspädagogischen und -didaktischen Literatur verschreiben sich zuletzt viele Autor*innen dem breit rezipierten Ansatz eines konfessionell-kooperativen RUs.⁷¹ Clauß

⁶⁷ EKD, Orientierung, 73.

⁶⁸ Vgl. Sajak, Clauß Peter, Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/ Lenhard, Hartmut/ Pirner, Manfred L., Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 223-233, hier 223ff.

⁶⁹ Vgl. Langenhorst, Georg, Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms, in: rhs 51/6 (2008), 289-298, hier 289.

⁷⁰ EKD, Orientierung, 93.

⁷¹ Vgl. Lindner, Konstantin et al., Konfessionell, kooperativ, kontextuell - Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, 19.12.2016 (Pdf- Dokument: <https://www.uni->

Peter Sajak⁷² stellt als dessen Zielsetzung heraus, „die unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven der beteiligten Religionsgemeinschaften in erkennbarer und unterscheidbarer Weise in den Unterricht einzubringen und zu thematisieren.“ Folglich geht es um gemeinsames Lernen von Schüler*innen gemischter Konfessionen, wobei über die Gemeinsamkeiten hinaus deren Differenzen zum Anlass genommen werden „die jeweilige Eigenart der beteiligten Konfessionen zu erkennen und ein Bewusstsein für das Besondere des eigenen Glaubens zu entwickeln.“⁷³ Essenziell ist in diesem Kontext ein wertschätzender und respektierender Umgang aller Beteiligten mit den vorfindlichen Differenzen, was jedoch aus der multiperspektivischen Erschließung und Verschränkung der Inhalte automatisch resultieren sollte. Innovativer Natur ist die gemeinschaftliche Konzeption, Mitwirkung und Ausführung von den verschiedenen Religionsgemeinschaften im konfessionell-kooperativem RU, ähnlich wie es auch der dialogische RU in Hamburg⁷⁴ vorsieht. Die konkrete Umsetzung von konfessioneller Kooperation hingegen kann jeweils ganz unterschiedlich ausfallen, was sich am parallelen Vorkommen organisatorischer Modellierungsoptionen festmachen lässt.⁷⁵ Dasselbe äußert sich auch an der zeitlichen Dauer und prinzipiellen Organisationsform – für eine begrenzte Zeit lang oder schuljahrüberdauernd, im Team-Teaching oder als Gruppenunterricht.⁷⁶ In dem Positionspapier *Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt*⁷⁷ von 2016 wird zukunftsweisender RU mittels der drei Profilvermerkmale konfessionell, kooperativ und kontextuell beschrieben. Jenes knüpft überaus passend an das Modell eines konfessionell-kooperativen RUs an: Ein bekenntnisbezogener (hier evangelischer) RU ermöglicht es den Schüler*innen, „Christsein angesichts heutiger

bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ktheo_lehrstuehle/religionspaedagogik/pdfs/PositionspapPos_zukunftsaehiger_RU_Unterschriften_aktueller_Stand.pdf), abgerufen am 02.07.2020.

⁷² Sajak, Clauß Peter, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex, letzte Änderung März 2018, (WWW-Dokument, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235/>), abgerufen am 03.07.2020.

⁷³ Riegel, Ulrich, *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart 2018, 98.

⁷⁴ Doedens, Folkert, *Religionsunterricht im Kontext von religiöser und weltanschaulicher Pluralität – Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle*, in: Lehmann, Christine/ Noormann, Harry/ Lamprecht, Heiko/ Schmidt-Kortenbusch, Martin (Hg.), *Zukunftsfähige Schule – Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche*, Jena 2011, 131-152.

⁷⁵ Vgl. Lindner et al., *Religionsunterricht*, Kapitel 3.

⁷⁶ Riegel, *Zukunft*, 98.

⁷⁷ Vgl. Lindner et al., *Weichenstellungen*.

Lebensbedingungen“ verstehen zu lernen, in Begegnung mit den in diesem Horizont geprägten Lehrkräften zu treten und daraus Erkenntnisse für die eigene religiöse Identität zu deduzieren. Gleichsam profitieren die Individuen von einem RU, der neben dem konfessionellen auch den kooperativen Faktor einbezieht, denn im gemeinschaftlich dialogischen Lernen in kooperativen Formaten wird der kulturellen und religiösen Pluralisierung Rechnung getragen und Raum für die Beschäftigung mit existentiellen Fragen des Menschseins geboten. Schließlich ist der RU kontextuell auszurichten. Damit erkennen die Unterzeichnenden des Positionspapiers an, dass die Voraussetzungen für RU in jeder Klasse einzigartig sind und es folglich kein einheitliches Konzept, sondern ausschließlich auf die Lerngruppe adaptierte Individuallösungen geben kann.

Aufgezeigt wurde, dass viele Faktoren ausschlaggebend für die Gestaltung von RU sind und sein können. Zweifelsfrei bedarf es für die Umsetzung kompetente Religionslehrkräfte, die ihre Unterrichtsplanung wertschätzend und sensibel auf die spezifischen Kontextbedingungen der Schule, der jeweiligen Klasse sowie der einzelnen Individuen hin ausrichten und die Schüler*innen individuell nach ihren Möglichkeiten beim Erwerb von lebens- und bildungsdienlichen Kompetenzen fördern. Zukunftsfähiger RU braucht also eine Mischung aus Fachlichkeit und flexiblen, heterogenitätsbejahenden Kooperationsformen, die identitätsstiftende religiöse Orientierung bieten und die Verständigung beziehungsweise den Austausch der Individuen in ihren weltanschaulich vielfältigen Lebenswelten begleiten und fördern.

3. Entwicklung der Didaktik außerschulischer Lernorte

3.1 Der Lernortbegriff

„Als ein schwer einzugrenzender Begriff mit eher verschwommenen Rändern bezeichnet der Terminus außerschulischer Lernort zunächst unterrichtliche Aktivitäten außerhalb der Schule, bei denen es vorwiegend um eine alltagsweltlich orientierte Erschließung unterschiedlicher Lernbereiche sowie um eine Anwendung von schulisch erworbenen Kompetenzen in lebensnahen Lernsituationen geht.“⁷⁸

⁷⁸ Erhorn, Jan/ Schwier, Jürgen, Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung, in: Dies. (Hg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeld 2016, 7-13, hier 7.

Bevor sich mit dem Ursprung und der Entwicklung der außerschulischen Lernortdidaktik befasst werden soll, wird in diesem Abschnitt zunächst eine Einordnung des Lernortbegriffs zur klärenden Grundlagenvoraussetzung vorgenommen. Als Methode kann das Lernen an außerschulischen Orten ganz unterschiedlich betitelt werden – „Erkundung, Unterrichtsgang, Exkursion, Studienfahrt“⁷⁹. Das exemplarisch gewählte Zitat von Jan Erhorn und Jürgen Schwier macht derweil deutlich, dass der Terminus hinsichtlich seiner Eindeutigkeit und Substanz nicht simpel abzustecken ist. Das ist mit Sicherheit auch darauf zurückzuführen, dass in derzeitigen Lernortdiskussionen „zahlreiche Schlagworte und Gegenstandsbestimmungen in Erscheinung treten“⁸⁰, die letztlich identische Vorstellungen eines Lernens außerhalb der Schule zu subsumieren versuchen. Die dem Lernortbegriff inhärenten Faktoren können dennoch anhand von relevant erachteten Aspekten aus der zuvor dargestellten Definition herausgestellt werden. Als erstes wird die Äußerung „unterrichtliche Aktivitäten außerhalb der Schule“ augenfällig. Offenkundig wird dadurch die Rahmenbedingung außerschulischer Lernorttheorie, nämlich dass es sich um Unterricht handelt, der außerhalb des Klassenzimmers stattfindet. Zusätzlich kann ergänzt werden, dass der Besuch eines Lernorts temporär begrenzt und damit eine Alternativform zum „normalen“ Unterricht in der Institution Schule darstellt.⁸¹ Daraufhin heißt es weiter, dass es „um eine alltagsweltliche Erschließung“ geht. Diese Idee knüpft an den vorigen Aspekt insofern an, als dass der jeweilige Lernort einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen aufweisen muss. Das kann sowohl die Anschlussfähigkeit des Ortes für die Individuen implizieren, aber auch, dass sich der Lernort im nahen und bekannten Umfeld der Individuen befindet. Letztlich benennt die Begriffsillustrierung „die Anwendung von schulisch erworbenen Kompetenzen“. Dementsprechend verlangen Lernorte nach einem Bezug zu den ministerialen Anforderungen an den Unterricht und eine Anknüpfung an die behandelten Inhalte des Unterrichts und das Vorwissen der Lernenden. Derart wird die schulische Theorie in begegnende Praxis umgesetzt.

⁷⁹ Schulte, Erkundung.

⁸⁰ Sauerborn, Petra/ Brühne, Thomas, Didaktik des außerschulischen Lernens, Baltmannsweiler 2017, 11.

⁸¹ Vgl. Schulte, Erkundung.

Zusammengefasst kann unter dem Begriff ein

„durch bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen (etwa Schule), äußere Gegebenheiten (etwa ein Kirchenraum oder ein Museum), interagierende Personen (etwa die Lehrer-Schüler-Relation) bestimmbarer, konkreten Sozialraum, [der zu lernen aufgibt]“

verstanden werden, der letztlich auf das „konkrete Setting einer Lerngelegenheit [...] zugleich aber auf deren ‚systemische‘ *Zusammenschau* und ihr *Zusammenwirken*“ abzielt.⁸²

Die mit dem Lernortbegriff einhergehenden expliziten Lehr- und Lernvoraussetzungen umfassen nach bisherigem Kenntnisstand also die folgenden Aspekte: Lernorte ermöglichen eine lebensweltbezogene Begegnung, eine Anwendung und Vernetzung von schulischer Theorie in die außerschulische Praxis unter Berücksichtigung der Kompetenzorientierung und anschauliches, anschlussfähiges Lernen in einem breiten Themenspektrum. Daraus lässt sich schließen, dass „guter“ Unterricht, so wie Hilbert Meyer⁸³ ihn ausführlich in seinem Merkmalskatalog propagiert, nicht gebunden an den Lernort Schule ist, aber auf die Institution beziehungsweise den Unterricht reflektierend rückbezogen werden muss. Indes definiert sich „guter“ Unterricht unter anderem durch die Qualität der Aufgaben, die komplexer und problematisierender Natur sein müssen, damit sie unterschiedliche Lernzugänge und Differenzierungsoptionen eröffnen können.⁸⁴ Um der Kontemplation der nachfolgenden Unterkapitel nicht weiter zuvorzukommen, werden die übrigen Grundvoraussetzungen beziehungsweise *Propria* von außerschulischem Lernen in deren Verlauf erörtert.

3.2 Ursprung und Entwicklung der Didaktik außerschulischer Lernorte

Die historische Kontextualisierung der Idee einer Didaktik außerschulischer Lernorte soll in dieser Arbeit anhand von epochalen Meilensteinen vorgenommen werden. Mit Blick auf die Geschichte der Pädagogik wird eine Vier- beziehungsweise Fünfteilung vorgenommen, in der zunächst der Umbruch vom Mittelalter zur Moderne, dann das Zeitalter der Aufklärung, daran anschließend die

⁸² Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 428.

⁸³ Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht? Berlin ¹⁴2016, 13.23ff.

⁸⁴ Vgl. Baar/ Schönknecht, Lernorte, 25.

Klassik und schließlich die Reformpädagogik überblicksmäßig angeschnitten werden. Hieran schließt eine detailliertere Betrachtung der Postmoderne beziehungsweise Gegenwart, die einende und trennende Relationen zu den historischen Perspektiven aufzeigen, sich in diesen verorten und neu hinzukommende Begründungspunkte benennen sollen.

Dass die Anschauung des Sujets im 17. Jahrhundert beginnt, hängt damit zusammen, dass der Erziehung als „eigener Mechanismus der Tradierung von Lebensformen“⁸⁵ neben Religion und Tradition dort erstmals Relevanz beigemessen wird. Auch erste bejahende Züge einer außerschulischen Lernortdidaktik lassen sich bei Johann Amos Comenius im gleichen Zeitraum festmachen:

„Die Menschen müssen so viel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, [...] sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber. Und das heißt [...] nirgends anders her als aus dem Original.“⁸⁶

In den Vordergrund tritt eine Forderung nach Praxisbezug und originaler, authentischer Begegnung, welche Comenius hauptsächlich auf das Lernen in der Natur „aus Himmel und Erde, aus Eichen und Bäumen“⁸⁷ bezieht. Im Zeitalter der Aufklärung, häufig als pädagogisches Jahrhundert⁸⁸ bezeichnet, erhält die Lernortdidaktik einen eher pragmatischen Habitus, insofern dass es weniger um die Initiation von Bildungsprozessen als um das Kennenlernen von Arbeitsstätten und der eigenen Gesunderhaltung durch Aufenthalte in der Natur geht.⁸⁹ Ein wichtiger Vertreter dieser Epoche im Hinblick auf den pädagogischen Mehrwert von außerschulischen Lernorten ist Johann Heinrich Pestalozzi, der dafür plädierte, dass „aller Unterricht mit dem Erfassen der Dinge in der Umwelt beginnen sollte.“⁹⁰ Überdies konzipierte er einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der ein Lernen mit allen Sinnen, besonders mit Kopf, Herz und Hand anregen

⁸⁵ Gudjons, Herbert/ Traub, Silke, Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch, Bad Heilbrunn/Regensburg 12. Auflage v. 2016, 82.

⁸⁶ Comenius, Johann Amos, Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, aus dem Lateinischen übersetzt von Sonia u. Andreas Flitner, mit einem Nachwort von Klaus Schaller, Stuttgart ¹¹2018, 112f.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Schmitt, Hanno, Art. Pädagogisches Jahrhundert, in: KLE 2 (2012), 487.

⁸⁹ Vgl. Thomas, Bernd, Lernorte außerhalb der Schule, in: Arnold, Karl-Heinz/ Sandfuchs, Uwe/ Wiechmann, Jürgen (Hg.), Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn ²2009, 283-287, hier 283.

⁹⁰ Burk, Karlheinz/ Claussen, Claus, Lernorte außerhalb des Klassenzimmers I. Didaktische Grundlegung und Beispiele, Frankfurt a.M. 1998, 19.

sollte.⁹¹ Als Vorläufer der Anschauungspädagogik des 19. Jahrhunderts liegt Pestalozzis erzieherischer Fokus auf der kompetenzfördernden Selbst- und Eigentätigkeit der Individuen, was ein Überwiegen der Auseinandersetzung mit dem Anschauungsmaterial noch vor dem eigentlichen Lerninhalt zur Folge hat. Ergänzend zu Pestalozzi sei kurz auf Jean-Jacques Rousseau hingewiesen, der als Repräsentant der Aufklärung in seinem Erziehungsentwurf⁹² die These vom Eigenrecht des Kindes entfaltet und damit einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik vollzieht, indem er ebenjenes ins Zentrum als Subjekt von Erziehung rückt.⁹³

Wie bereits vorweggenommen, schließt sich an das pädagogische Jahrhundert die Epoche der Klassik mit der Notion einer Anschauungspädagogik an. Gudjons und Traub proklamieren, dass diese sich durch eine „geballte Konzentration pädagogischer Denker“⁹⁴ wie kaum eine Epoche der Pädagogik auszeichnet. Sowohl der Pestalozzi-Schüler Friedrich Fröbel als auch der Philosoph Johann Friedrich Herbart sind bekannte Größen der Ausrichtung an der Anschauungspädagogik, die ein aktives Verstehen der Schüler*innen mit dem Ziel der Selbstständigkeit bezwecken will.⁹⁵ Fröbel, der sich insbesondere der Bildung und Erziehung im Kleindkindalter widmete, unterstützte ebenfalls einen ganzheitlichen Erziehungsansatz und verstand den Menschen als Beziehungswesen, welches sich in der Begegnung und im Kontext mit der Welt bildet und erzogen wird.⁹⁶ Herbart bringt unterdessen den Aspekt der Ästhetik als Hauptgeschäft der Erziehung ins Gespräch.⁹⁷ Für die Lernortdidaktik noch bedeutender ist allerdings sein Ansinnen einer praktischen Ausrichtung des Unterrichts: „In

⁹¹ Vgl. Bloemers, Wolf, J. Heinrich Pestalozzi, in: Vojtová, Věra/ Bloemers, Wolf/ Johnstone, David, *Pädagogische Wurzeln der Inklusion/ Paedagogical Roots to Inclusion*, Berlin 2006, 113-115, hier 114.

⁹² Rousseau, Jean-Jacques, *Emil oder Über die Erziehung*, übersetzt in neuer deutscher Fassung v. Ludwig Schmidts, Paderborn 13.unver. Auflage 1998.

⁹³ Vgl. Gudjons/ Traub, *Grundwissen*, 88.

⁹⁴ Ebd., 93.

⁹⁵ Vgl. Mettler, Andreas, Art. Die Anschauungspädagogik, in: *Kindex Lexikon*, September 2017, (WWW-Dokument, <https://www.kindex.de/t-anschauungspaedagogik.aspx>), abgerufen am 06.07.2020.

⁹⁶ Vgl. Muchow, Martha, Friedrich Fröbels Erziehungsgedanken und der moderne Kindergarten im Lichte der gegenwärtigen Kinder- und Bildungspsychologie, in: Oestreich, Paul, *Das Kleinkind, seine Not und seine Erziehung*, Jena 1932, 66-77, hier 70.

⁹⁷ Vgl. Dörpinghaus, Andreas/ Uphoff, Ina Katharina, *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt 2015, 51.

Sachen der Teilnahme sey er anschaulich, continuirlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend.“⁹⁸

Mit der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts, die den Zeitraum von 1890 bis 1933 umfasst, wird außerschulisches Lernen nach dem Verständnis von Comenius neu aufgegriffen und umgesetzt. Eine „Abkehr von der Sitz-, Buch- und Paukschule“⁹⁹ war das ultimative Ziel, was sich darin manifestierte, dass die außerschulische Lernortdidaktik von unterschiedlichen Reformpädagog*innen erstmals in Schulkonzepten integriert wurde. Paradebeispiel hierfür sind John Dewey und Célestin Freinet. Als Pionier der Erlebnispädagogik misst der Amerikaner Dewey schulischer Theorie durch Erfahrung und Handeln Bedeutung bei und strebt einen curricular verorteten und lebensweltbezogenen Lernortwechsel an.¹⁰⁰ Indes lässt sich ebenjener Ortswechsel im Sinne eines Projektunterrichts in seinen pädagogischen Wurzeln und pragmatischem Verständnis von interdependenter Bezogenheit zwischen Mensch und Welt auf den Reformpädagogen zurückführen.¹⁰¹ Der Franzose Freinet entwickelte ebenfalls ein erkundungsfreundliches Schulkonzept, die sogenannten Freiluftschulen, welche den lehrkraftzentrierten Frontalunterricht zugunsten von selbstständigem Arbeiten und Erkunden im Freien ablösen sollten.¹⁰² Zudem brachte die Reformpädagogik unter anderem die Konzepte der Waldorf- und Montessoripädagogik hervor, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden kann.¹⁰³ Unumstößlich muss die Epoche der Reformpädagogik allerdings trotz der augenscheinlich vielfältigen Errungenschaften für die Lernortdidaktik kritisch vor dem Hintergrund des aufkommenden Nationalsozialismus hinterfragt werden.¹⁰⁴

⁹⁸ Herbart, Johann Friedrich, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Kehrbach, Karl (Hg.), Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band II, Leipzig 1885, 1-170, hier 67.

⁹⁹ Thomas, Lernorte außerhalb, 283.

¹⁰⁰ Vgl. Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in: Erhorn/Schwier, Pädagogik, 29-52, hier 43.

¹⁰¹ Vgl. Marquardt-Mau, Brunhilde, Lehren und Lernen in Projekten, in: Kahlert, Joachim et al. (Hgg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn ²2015, 419-424, hier 419.

¹⁰² Grafenstein, Anna von, Die Bedeutung von außerschulischen Lernorten für die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten mit besonderer Berücksichtigung des Biologieunterrichts, 2009 (PDF-Dokument, <https://www.foepaed.net/volltexte/grafenstein/auserschulische-lernorte.pdf>), abgerufen am 08.07.2020.

¹⁰³ Weitergehende Literatur findet sich bei Böhm, Winfried, Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München 2012.

¹⁰⁴ Vgl. Gudjons/ Traub, Grundwissen 108.

Der historische Rückblick in die Ursprünge der Lernortdidaktik soll nun mit der Postmoderne und Gegenwart, circa ab den 1980er Jahren, in groben Zügen verknüpft werden. Es sei darauf hingewiesen, dass die Betrachtung der Zeit des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit beabsichtigt nicht weiter thematisiert wird¹⁰⁵, wofür folgende Gründe anzubringen sind: Selbst wenn das Prinzip von Weiterbildung an außerschulischen Lernorten zur angesprochenen Zeit befördert wurde, dann jedoch nur in der Absicht von „Fort- und Ausbildungsstätten für Partei- und Beamtennachwuchs.“¹⁰⁶ Darüber hinaus verweist die Lernortdidaktik noch bis heute auf die Reformpädagogik, was laut Gudjons und Traub¹⁰⁷ damit zusammenhängt, dass es damals wie nun, wenn auch in unterschiedlichen geschichtlichen Kontexten, um ein Ringen mit identischen Grundfragen geht. Diese Aspekte und das Faktum, dass ab den 1980er Jahren eine Neuvermessung der Religionspädagogik stattfand, können als Gründe angeführt werden, die eine sinnvolle Brücke ins Heute schlagen.

Die gegenwärtigen Basisstrukturen und Schwerpunktsetzungen von Lernorten lassen sich erkennbar aus ihrer Entstehungsgeschichte nachvollziehen. Dennoch sind trotz der weit zurückreichenden Geschichte der Lernortdidaktik der Terminus und der Forschungsschwerpunkt selbst erst seit den 1970er Jahren vom Deutschen Bildungsrat bildungspolitisch erschlossen und in den Sprachgebrauch eingeführt.¹⁰⁸ Von wem letztlich die kontemporäre Renaissance der Lernortdidaktik, dessen Prinzip seit Comenius bekannt ist, angestoßen wurde, kann aufgrund unterschiedlicher Antworten nicht zweifelsfrei belegt werden. Es finden sich gehäuft Quellenhinweise, die die Grundschulpädagogik – und hierin besonders den Sachunterricht – als Initiator indizieren.¹⁰⁹ Auch die Berufsschulpädagogik wird mit dem Begriffsursprung oft in Verbindung gebracht.¹¹⁰

¹⁰⁵ Weitergehende Literatur findet sich bei Gudjons/Traub, Grundwissen, 108-114.

¹⁰⁶ Ebd., 108.

¹⁰⁷ Ebd., 102.

¹⁰⁸ Vgl. Pätzold, Günter/ Goerke, Deborah, Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten?, in: DIE Zeitschrift 4 (2006), 26-28, (PDF-Dokument <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/paetzold0601.pdf>), abgerufen am 06.07.2020.

¹⁰⁹ Vgl. u.a. Schulte, Jeder Ort, 11.

¹¹⁰ Vgl. Pätzold, Günter, Art. Lernorte, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft IX/2 (1983), 399-402.

Einigkeit besteht darin, dass außerschulische Lernorte das Potential haben, über die Schule hinausgehende Lernerfahrungen anzubahnen, die „direkt, hautnah und lebendig“¹¹¹ sind. Dementsprechend bieten sie eine besondere Form der Herstellung von Praxisbezügen zu schulischer Klassenraumtheorie. Indem die Lernorte sowohl an die Wissensbestände und unterrichtlich erarbeiteten Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anknüpfen als auch auf die individuellen Fragen, Bedürfnisse und Interessen derselben eingehen, erweisen sie sich einer doppelten Anschlussfähigkeit. Besondere Berücksichtigung bedarf in diesem Zusammenhang die Kindheits- und Jugendforschung. Terminologisch und inhaltlich modifiziert sich das Kindsein schon seit den 1990er Jahren zu einer „veränderten Kindheit“¹¹², das bedeutet Aufwachsen in einer pluralistischen Gesellschaft und in ambivalenten Lebenswelten. Dieser Forschungsaspekt findet sich bei mehreren Autoren unter unterschiedlichen Begriffsbestimmungen, beispielsweise bei Marianne Krüger-Potranz¹¹³ als *multikulturelle Kindheit* oder bei Tillmann und Hugger¹¹⁴ als *mediatisierte Kindheit* wieder. Die Konsequenz ist eine Bedingungsverschiebung von Lernvoraussetzungen aufgrund der sich wandelnden Sozialisationsbedingungen. Baar und Schönknecht¹¹⁵ nennen in diesem Zusammenhang drei Lernvoraussetzungsaspekte, um der Entwicklungsverschiebung auch für die Lernortdidaktik Rechnung zu tragen, nämlich Adaptivität, Erweiterung und Inklusion sowie Kompensation: Der erste meint den Einbezug von Lernorten innerhalb der Alltagswelt von Schüler*innen, damit nachhaltige Lernprozesse initiiert und die Inhalte in ihrer Relevanz und Sinnhaftigkeit für das Leben erfasst werden können. Mit Erweiterung und Inklusion sprechen die Autor*innen das Potential von außerschulischen Lerngelegenheiten an, die individuellen Erfahrungshorizonte der Schüler*innen zu erweitern, Unbekanntes zu erfassen und zu durchdringen sowie Diskriminierungsmechanismen aufgrund von parallel existierenden, unterschiedlichen Lebensweisen abzuwehren. Letztlich behandelt Kompensation die Prävention von Bildungsungerechtigkeit durch

¹¹¹ Schulte, Jeder Ort, 11.14.

¹¹² Thomas, Lernorte außerhalb, 283.

¹¹³ Vgl. Krüger-Potranz, Marianne, Multikulturelle Kindheit, in: Heinzel, Friederike (Hg.), Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a.M. 2010, 41-53.

¹¹⁴ Vgl. Tillmann, Angela/ Hugger, Kai-Uwe, Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten, in: Tillmann, Angela/ Fleischer, Sandra/ Hugger, Kai-Uwe (Hgg.): Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden 2014, 31-45.

¹¹⁵ Vgl. Baar/ Schönknecht, Lernorte, 36ff.

differierende Lebensumstände, worin den außerschulischen Lernorten eine besondere und kompensatorische Rolle zugesprochen wird, indem sie eine Interessenentwicklung und Berührungspunkte mit bisher Unbekanntem ermöglichen. Zugespielt formuliert sammeln Kinder und Jugendliche heute vergleichsweise wenige Primärerfahrungen, weshalb deren gewandelten Erfahrungswirklichkeiten und Sozialisationseffekte kompensiert werden müssen.¹¹⁶ Neben den Lernvoraussetzungen und entwicklungspsychologischen Aspekten spielen die Kompetenzdimensionen der Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne¹¹⁷, deren Vereinheitlichung durch den „PISA-Schock“¹¹⁸ Anfang der Jahrtausendwende angestoßen wurde, eine Rolle. Petra Sauerborn und Thomas Brühne erwähnen insbesondere den Beitrag von außerschulischen Lernorten zur systematischen Ausbildung von Handlungskompetenz, welche „als die Summe der vielschichtigen Kompetenzdimensionen deutscher Bildungs- und Rahmenlehrpläne [...] betrachtet werden [kann].“¹¹⁹ Gleichzeitig muss kritisch angemerkt werden, dass es trotz der gegenwärtigen Beliebtheit außerschulischer Lernorte in den Bildungsplänen der Länder an einer einheitlichen Systematik und konsequenten Einbindung der Lernorte mittels eines aussagekräftigen didaktischen Konzepts mangelt.¹²⁰ Das bedeutet nicht, dass außerschulische Lernorte keinen Eingang in ebenjene Pläne gefunden hätten, aber dass sie je nach Bundesland, Schulart, Klassenstufe und Fach unterschiedlich implementiert und demnach individuell durch die Lehrkräfte aufgegriffen werden können.¹²¹

Aufgrund der zahlreichen Implementationsmöglichkeiten gibt es keine einheitliche Kategorisierung und Klassifikation von außerschulischen Lernorten. Systematisierungen in der Literatur beschreiben und unterscheiden so beispielsweise freie und gebundene¹²², primäre und sekundäre¹²³, und Orte mit

¹¹⁶ Vgl. Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 130f.

¹¹⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenzen der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, Berlin 2009 (PDF-Dokument, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards-Bs.pdf), abgerufen am 18.07.2020.

¹¹⁸ Rothgangel, Martin/ Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2013, 317.

¹¹⁹ Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 10.

¹²⁰ Vgl. Baar/ Schönknecht, Lernorte, 104f.

¹²¹ Für weitere Informationen siehe Baar/ Schönknecht, *Lernorte*, 95-106.

¹²² Vgl. Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 17.

¹²³ Vgl. u.a. Brade/ Dühlmeier, Lehren und Lernen, in: Kahlert et al., Handbuch, 434.; Thomas, Lernorte außerhalb, 283.

beziehungsweise ohne Bildungsauftrag¹²⁴, wobei die Antonyme aufgrund fehlender Trennschärfe heuristisch zu verstehen sind. Ungeachtet der verschiedenen Definitionen können prinzipiell alle Orte außerschulische Lerngelegenheiten bieten – Prämisse hierfür ist der Bezug zum schulischen Bildungsauftrag und Unterricht sowie die „unumgängliche didaktische [Vorüberlegung], besonders in Relation zur tatsächlichen Realisierbarkeit.“¹²⁵ Die tatsächlichen Lernorte lassen sich des Weiteren spezifischer klassifizieren in die vier thematischen Bereiche: Natur, Kulturwelt, Orte und Stätten der menschlichen Begegnung (auch Orte des gesellschaftlichen und politischen Zusammenlebens genannt) und Arbeits- und Produktionswelt.¹²⁶

Ersichtlich wird, dass die postmoderne Lernortdidaktik sich rückbezieht auf ihren historischen Kontext und aus diesem gegenwartsorientierte Aspekte ins Jetzt inkludiert. Dies wird am damals wie heute gültigen Grundgedanken eines ganzheitlichen Lernanspruchs mit allen Sinnen oder am Proprium einer lebensweltbezogenen authentischen Begegnung augenscheinlich. Aktuell versteht man die Didaktik außerschulischer Lernorte als elementaren Bestandteil von Unterrichtswirklichkeit und „integrierende Makromethode innerhalb eines schülerorientierten Gesamtkonzepts von Bildung.“¹²⁷

3.3 Die Didaktik außerschulischer Lernorte im Religionsunterricht

Die Entwicklung einer religionsunterrichtlichen Didaktik außerschulischer Lernorte orientiert sich an allgemeinpädagogischen Erwägungen, wie sie in Kapitel 3.2 ausführlich behandelt wurden. Aufgrund der Leitfrage dieser Arbeit bedarf es jedoch einer spezifisch theologischen und religionspädagogischen Betrachtung, denn die Religionsdidaktik hebt sich in ihrer Zielrichtung und methodischen Umsetzung von anderen fachspezifischen Lernortdidaktiken ab.¹²⁸

¹²⁴ Vgl. Baar/ Schönknecht, Lernorte, 18.

¹²⁵ Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 17.

¹²⁶ Vgl. Jürgens, Eiko, Außerschulische Lernorte, in: Ders./ Standop, Jutta (Hg.), Taschenbuch Grundschule. 3. Grundlegung von Bildung, Baltmannsweiler 2008, 101-112, hier 110.

¹²⁷ Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 133.

¹²⁸ Vgl. Baar/Schönknecht, Lernorte, 142.

Eine Theoriebildung außerschulischer Lernorte, die über den religionspädagogischen Rahmen des RUs hinausblickt, existiert ungefähr seit den 1980er Jahren.¹²⁹ Konkret lässt sich die Entwicklung auf die zehn Jahre frühere Entstehung der Gemeindepädagogik zurückführen, welche sich in ihrem Kern mit Glaubenslernen in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft und daran anschließender orientierungsbietender Lebensbegleitung beschäftigt.¹³⁰ Movers der unter verschiedenen Begriffsbezeichnungen und vom Bildungsbegriff dimensional beeinflussten Gemeindepädagogik ist der Zusammenhang von Leben und Lernen, ergo eine Kombination aus Subjekt- und Lebensweltbezug.¹³¹ Was die Gemeindepädagogik effektiv zur Lernortdiskussion beiträgt, ist, „[d]er praktischen Tatsache, dass sich religiöse Lehr- und Lernprozesse an sehr unterschiedlichen Orten vollziehen“¹³² zuzubilligen. So stellt auch Schulte für die Beschäftigung mit religiösen Lernorten im RU fest, dass es diese allerorten gibt, sofern sie „lebens- und existenzbedeutsam[e] Erfahrungen“¹³³ der Schüler*innen ansprechen würden. Ein weiterer Meilenstein in der Historie außerschulischer Lernortdidaktik für die Religionspädagogik ist die Kirchenraumpädagogik¹³⁴. Beispielsweise führt Antje Rösener¹³⁵ die These an, dass die an außerschulischen Lernorten interessierte Schulpädagogik ganzheitliche und erfahrungsorientierte Impulse der Sakralraumpädagogik aufgenommen und weiterentwickelt hat. Mit ihrer ausgeprägten Entwicklung seit den 1990er Jahren und Wurzeln in der Museumspädagogik wundert es kaum, dass „nach wie vor der Kirchenraum der prominenteste Lernort außerhalb der Schule [ist].“¹³⁶ Sakrale Räume nehmen als

¹²⁹ Vgl. Grethlein, Christian, Art. Lernorte religiöser Bildung, in: WiReLex, Januar 2015 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort100108/>), abgerufen am 20.07.2020.

¹³⁰ Vgl. Blasberg-Kuhnke, Martina, Gemeindepädagogik im Spiegel der Integration – eine kritische Sichtung, in: Pithan, Annebelle/ Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 466-477, hier 469.

¹³¹ Vgl. Foitzik, Karl (Hg.), Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven, Beiträge zum Fünften Gemeindepädagogischen Symposium Hannover 2001, Darmstadt 2002, 347ff.

¹³² Grethlein, Art. religiöse Bildung.

¹³³ Schulte, Jeder Ort, 17.

¹³⁴ Für weitere Informationen siehe Rupp, Hartmut, *Handbuch der Kirchenpädagogik, Stuttgart 2016. oder Sajak, Claß Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten, Paderborn 2012.*

¹³⁵ Rösener, Antje, „Bildung und Raum“. Zum Anliegen und den Perspektiven der Kirchenpädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft. Eine Standortbestimmung, in: Sigrist, Christoph/ Hofstetter, Simon (Hg.), Kirchen – Bildung – Raum. Beiträge zu einer aktuellen Debatte, Zürich 2014, 59-72, hier 64. zitiert nach Boehme, Katja, Art. Kirchenraumpädagogik/ Kirchenpädagogik, in: WiReLex, Februar 2020 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort200823/>), abgerufen 20.07.2020.

¹³⁶ Schulte, Erkundung.

außerschulische Lernorte nicht nur einen elementaren Platz im RU ein, sondern können auch mittels dreier Zugänge in ebenjenen integriert und erkundet werden. Dirk Christian Siedler¹³⁷ beschreibt hierfür die ästhetische, handlungsorientierte und kirchenraumpädagogische Herangehensweise. Clauß Peter Sajak¹³⁸ macht auf entdeckende, deutende und partizipierende Lernprozesse aufmerksam, die es für eine angemessene Auseinandersetzung zwischen Lernenden und zu Lernendem braucht.¹³⁹ Von Bedeutung für die weitere Betrachtung der religionsspezifischen Lernortdidaktik ist ebenfalls die aus der Kirchenpädagogik hervorgegangene Erschließungsstruktur von sakralen Orten in Form der drei Phasen Annäherung und Wahrnehmung, Deutung und Verstehen sowie Teilnahme und Erleben, auf die jedoch erst in Kapitel 5.4 ausführlich eingegangen werden soll.¹⁴⁰

Ein Alleinstellungsmerkmal der religionsspezifischen Didaktik außerschulischer Lernorte besteht in der mehrperspektivischen Deutung und Erschließung des jeweiligen Ortes. Neben der säkularen Wahrnehmung und Aneignung können Lernorte vor dem Hintergrund von „Religion als Ausdruck menschlicher Sinn-suche und räumliche[r] Gestalt“ erschlossen werden.¹⁴¹ Diese Erschließung beschreibt einen an den Individuen ausgerichteten Prozess im Sinne einer Subjektorientierung. Damit ist gemeint, dass religiöse Lernorte ganz unterschiedlich und individuell je nach Vorbildung, persönlichen Erfahrungshorizonten und (religiöser) Sozialisation erschlossen und angeeignet werden können.¹⁴² Ein Mehrwert des Lehrens und Lernens an außerschulischen Orten im RU liegt folglich darin, dass Religion „in der direkten Begegnung mit religiös bedeutsamen Orten, Personen und Ereignissen“¹⁴³ vermittelt und gelernt wird. Was diese Tatsache konkret für die Lern- und Bildungsprozessinitiation bedeutet, darauf soll in Kapitel 4 eingegangen werden. Gleichzeitig ermöglicht die religiöse Spurensuche

¹³⁷ Vgl. Siedler, Dirk Christian, Religiöse Räume erschließen, in: Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula/ Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 612-620, hier 613.

¹³⁸ Sajak, Clauß Peter, Sakralraumpädagogik, in: Eisenhardt et al., Vielfalt, 154-163, hier 155.

¹³⁹ Analog spricht Rupp von den drei Zielen der Alphabetisierung, Erinnerung und Beheimatung (*Rupp, Kirchenpädagogik 16.*).

¹⁴⁰ Vgl. Sajak, Sakralraumpädagogik, 160f.

¹⁴¹ Schulte, Jeder Ort, 23.

¹⁴² Vgl. Ebd.

¹⁴³ Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland/ Pädagogisch-Theologisches Institut der Nordkirche (Hg.), Religionsunterricht kompakt – Eine Handreichung für fachfremd Unterrichtende, Hamburg 2015, 37.

an Lernorten ein kontextsensibles Unterrichten in heterogenen Lerngruppen.¹⁴⁴ Simojoki stellt in jenem Zusammenhang die Nahweltorientierung als Mehrwert heraus, denn die existenzielle Grundfrage der Schüler*innen vom friedlichen und respektvollen Zusammenleben ihrer verschiedener Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen lokalisiert sich zweifelsfrei im eigenen alltagsverbundenen Lebensweltkontext.¹⁴⁵ In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen zum gegenwärtigen RU und der fach(un)spezifisch geschichtlichen Entwicklung der Lernortdidaktik kann für außerschulische religiöse Lernorte verlautet werden, dass ein ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand den nebeneinander existierenden religionsdidaktischen Ansätzen und kompetenzorientierten Zielen des Unterrichts entspricht. Zu ebendieser Ganzheitlichkeit gehört eine auf freiwilliger Basis beruhende Erfahrungsermöglichung in Form des sogenannten Probehandelns.¹⁴⁶

Um die Prominenz und Relevanz außerschulischer Lernorte für die Religionsdidaktik der verschiedenen Schulstufen festigend zu untermauern, werden nachfolgend als knapper Exkurs einige Theolog*innen herausgestellt, die sich in Literatur und Praxis mit dem Thema beschäftigen. So bringt Andrea Schulte¹⁴⁷ konzise im Kompendium *Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte* auf den Punkt, was religionspädagogisch wie -didaktisch in der Beschäftigung mit Lernorten im RU zu berücksichtigen ist. Sie beleuchtet sowohl Vor- als auch Nachteile und reflektiert final die Förderung religiöser Kommunikationsprozesse als ultimativen Mehrwert.¹⁴⁸ Während Schulte einen grundlegend informierenden und schulstufenübergreifenden Leitfaden konzipiert hat, können aber auch schulstufenspezifische Abhandlungen zum Thema vorgebracht werden. Christian Grethlein und Christhard Lück beschäftigen sich intensiv mit dem Thema Religion in der Primarstufe und heben in diesem Zusammenhang das Potenzial eines lernorttheoretischen RUs bereits in jungen Jahren hervor.¹⁴⁹ Orte der Ausbildung religiöser Lernprozesse sind bei den

¹⁴⁴ Vgl. Simojoki, Henrik, Kontext, in: Eisenhardt et al., Vielfalt, 54-60, 54.

¹⁴⁵ Vgl. Ebd., 56.

¹⁴⁶ Vgl. Porzelt, Burkhard, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: RPäB 54 (2005), 17-29, hier 26ff.

¹⁴⁷ Schulte, Jeder Ort.

¹⁴⁸ Ebd., 155f.

¹⁴⁹ Vgl. Grethlein, Christian/ Lück, Christhard, Religion in der Grundschule: Ein Kompendium, Göttingen 2006, 90.

genannten Theologen beispielsweise die Familie, der Kindergarten oder die Kirchengemeinde, jedoch bergen diese neben ihrem Potenzial durch die Veränderung der Gesellschaft, und hier besonders die veränderte Kindheit, Grenzen.¹⁵⁰ Gleiches stellt auch Werner Ritter¹⁵¹ in seinem Aufsatz im Sammelband *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* für die Primarstufe heraus. Im Bereich der Sekundarstufe kann als Vertreter einer außerschulischen religiösen Lernortpädagogik exemplarisch Gottfried Adam¹⁵² genannt werden. Er analysiert durch Ortswechsel entstehende Formen des Lernens, darunter besonders das soziale und diakonische Lernen.¹⁵³ Letzteres ist unweigerlich mit dem Prinzip der Handlungsorientierung verknüpft, was sich in der Verbindung von Glaubensinhalten und sozialer Praxis, aber auch in der pädagogischen Erkenntnis, dass die Lernenden erst im originalen Erleben religiöse Bildungsprozesse vollständig erschließen können, niederschlägt.¹⁵⁴ Analog zur Primar- und Sekundarstufe ist das Lernen an außerschulischen religiösen Lernorten ebenfalls für die Berufsschule wesentlich. Marc Fachinger und Joachim Ruopp¹⁵⁵ verdeutlichen dies daran, dass der berufliche Schulbildungszweig in Handwerk und Wirtschaft einen dualen und zugleich außerschulisch kooperierenden Partner hat. Mit diesem stetigen Begleiter wachsen auch die Herausforderungen bezüglich der institutionellen Bedingungen des BerufsschulRUs, weshalb Bernhard Grümme¹⁵⁶ nicht grundlos die Frage nach einer angemessenen Form desselben Unterrichts stellt,

¹⁵⁰ Vgl. Grethlein/ Lück, Grundschule, 91ff.

¹⁵¹ Ritter, Werner H., Religionsunterricht und andere Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit, in: Hilger, Georg/ Ritter, Werner H./ Lindner, Konstantin/ Simojoki, Henrik/ Stögbauer, Eva, *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, überarbeitete Neuausgabe, München/Stuttgart 2018, 114-133.

¹⁵² Adam, Gottfried, Lernen an außerschulischen Lernorten, in: Wermke, Michael/ Adam, Gottfried/ Rothgangel, Martin (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, 357-382. und Ders., Lernorte außerhalb der Schule. Profile und Chancen außerschulischer Lernprozesse, in: *Schulfach Religion* 26 (2007) 1/2, 81-108.

¹⁵³ Vgl. auch Schulte, Jeder Ort, 20f.

¹⁵⁴ Vgl. Fricke, Prof. Dr. Michael, Art. Diakonisches Lernen, evangelisch, in: WiReLex, Februar 2016 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort100314/>), abgerufen am 20.07.2020.

¹⁵⁵ Fachinger, Marc/ Ruopp, Joachim, Außerschulische Institutionen als Mitgestalterinnen des BRU, in: Biewald, Roland/ Obermann, Andreas/ Schröder, Bernd/ Schwendemann, Wilhelm (Hg.), *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch*, Göttingen 2018, 99-118, hier 99.

¹⁵⁶ Grümme, Bernhard, Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: *Theo-Web* 15/1 (2016) 141-152, hier 143.

dessen Zukunft er in lebenswelt-, berufsbezogen und erfahrungsgesättigter Positionierung sieht. Dass sowohl der Lebensweltbezug als auch die eigenen Erfahrungsdimensionen für die außerschulische Lernortdidaktik eine Rolle spielen, ist bereits vielfach offenbar geworden. Das besondere Profil des BerufsschulRUs verlangt sonach nach einer „BRU-spezifische[n] Religion“¹⁵⁷, die neben dem Lernort Schule auch die weiteren teilhabenden Akteure berücksichtigt und in außerschulischen Zusammenhängen agiert.¹⁵⁸ Denn das duale Berufsbildungssystem basiert zugegebenermaßen auf einem „Mit- und Ineinander von Lehr- und Lernprozessen an unterschiedlichen Orten.“¹⁵⁹ Neben diesen theoretischen Einführungen in die Religionsdidaktik außerschulischer Lernorte lassen sich zusätzlich etliche Methoden- und Materialsammlungen für Unterrichtsgänge aller Schulformen und -stufen, beispielsweise bei Sabine Falter¹⁶⁰ oder Klaus Peter Henn¹⁶¹ für die Sekundarstufe I und II, finden, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

Der historische Abriss der Lernortdidaktik für den RU hat einige Parallelen in der Entwicklung von theologischen und bildungstheoretischen Grundsätzen aufzeigen können. Eine Reihe schon dargestellter Maximen der derzeitigen Religionspädagogik, darunter die Subjektorientierung und die Herausforderungen einer konfessionell, religiös und weltanschaulich vielfältigen Schüler*innenschaft, konnten sich bis hierhin in derselben widergespiegelt finden. Im Folgenden wird die Betrachtung außerschulischer Lernorte für den RU im Horizont von Lern- und Bildungsprozessen, elementarer religionspädagogischer Ansätze und konkreter Lernortkategorisierung fortgetragen.

¹⁵⁷ Meyer-Blanck, Identität – Differenz – Interpretation. Ein dreifacher Versuch, die Religion des BRU in den Blick zu bekommen, in: Ders./ Obermann, Andreas (Hg.), Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute, Münster 2015, 143-154, hier 151.

¹⁵⁸ Vgl. Grümme, Berufsschulreligionsunterricht, 148.

¹⁵⁹ Grethlein, Religiöse Bildung.

¹⁶⁰ Falter, Sabine, Lernen vor Ort. Ideen und Materialien für Unterrichtsgänge in Religion und Ethik, Mülheim an der Ruhr 2012.

¹⁶¹ Henn, Klaus Peter, Lernen am anderen Ort, in: Baumann, Ulrike (Hg.), Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, 180-192.

4. Religionsdidaktik außerschulischer Lernorte

4.1 Lern- und Bildungsprozesse durch den Besuch außerschulischer Lernorte

Ungeachtet der kontroversen Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards in der Religionspädagogik¹⁶² sind außerschulische Lernorte anschlussfähig für kompetenzorientierte Organisation und Umsetzung von RU, da sie „fachspezifische [...] Kompetenzen befördern“ und „schulfächerübergreifende und -verbindende Lernpotenziale“ haben.¹⁶³ Ulrich Hemel¹⁶⁴ generierte bereits im Jahr 1988 ein mehrdimensionales Kompetenzmodell religiöser Bildung, welches die Dimensionen religiöse Sensibilität, religiöses Ausdruckverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung umfasst und so die seit der Jahrtausendwende didaktische Metastruktur der Kompetenzorientierung grundlegend anbahnte. Ebenjener deutet die Dimensionen als Teilbereiche religiöser Kompetenz, welche von ihm wie folgt domänenspezifisch definiert wird:

„[d]ie erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“¹⁶⁵

Dass religiöse Kompetenz beziehungsweise Bildung für den heutigen RU einen, wenn nicht *den* Kernpunkt darstellt, zeigt sich anhand der durch die Kultusministerkonferenz bildungspolitisch verankerten Standards in Form von Fachanforderungen. Die Fachanforderungen Evangelische Religion des Landes Schleswig-Holstein differenzieren innerhalb religiöser Bildungsprozesse zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen.¹⁶⁶ Diese sind interdependent aufeinander bezogen und werden durch die didaktische und pädagogische Stundengestaltung der Lehrkraft so miteinander verwoben, dass die inhaltsbezogenen Kompetenzen systematisch zum Erwerb prozessbezogener Kompetenzen und ultimativ zu religiöser Bildung beitragen.¹⁶⁷ Im Konkreten sind die

¹⁶² Vgl. Korsch, Dietrich, Den Atem des Lebens spüren: Bildungsstandards und Religion, in: ZPT 58/2 (2006), 166-173, hier 166.

¹⁶³ Schulte, Jeder Ort, 22.

¹⁶⁴ Vgl. Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung: Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988, 674.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Vgl. Ministerium, Fachanforderungen, 17f.

¹⁶⁷ Vgl. Ebd.

prozessbezogenen Fertigkeiten die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, die Deutungsfähigkeit, die Urteilsfähigkeit, die Dialogfähigkeit und schließlich die Gestaltungsfähigkeit.¹⁶⁸ Damit die durch die Schüler*innen zu erreichenden Fähigkeiten nicht im luftleeren Raum stehen, werden sie an domänenspezifische Lernkontexte, die inhaltsbezogenen Kompetenzen, gebunden: Die Frage nach Gott, die Frage nach dem Menschen, die Frage nach den Religionen in der Gesellschaft, Religiöse Schriften und Ausdrucksformen.¹⁶⁹ Mittels der Kompetenzbereiche bildet RU die Schüler*innen „in Bezug auf Grund-, Grenz- und Transzendenzerfahrungen im Umgang mit sich, mit anderen, mit der Welt und mit einer ultimativen Wirklichkeit“¹⁷⁰, wobei die Lern- und Bildungsprozesse in Abhängigkeit der skizzierten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu interpretieren sind. So werden die Schüler*innen zu religiöser Orientierung, Selbstbestimmung, Teilhabe und Solidarität in Auseinandersetzung mit außerschulischen religiösen Lernorten befähigt und können sich nach ihren jeweiligen Dispositionen perzeptiv, kognitiv, performativ, interaktiv und partizipativ mit ebenjenen befassen.

Für die Lernprozessanbahnung an außerschulischen religiösen Lernorten ist eine allgemeine Orientierung an den bildungspolitisch verankerten Kompetenzen bindend.¹⁷¹ Dazu zählen sowohl die benannten fachspezifischen Kompetenzbereiche als auch die fächerübergreifenden und in Verantwortung aller Unterrichtsfächer liegenden Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen, auf die bereits in Kapitel 2.1 hingewiesen wurde. Darüber hinaus unterscheidet die außerschulische Lernortdidaktik Prozesse formalen, non-formalen und informellen Lernens: Die ersten beiden Begriffe beziehen sich auf Lernen in Bildungseinrichtungen, wobei formales Lernen schulsystemisch institutionalisiert, produktorientiert und an kognitiven Kompetenzen ausgerichtet ist, während non-formales Lernen prozessorientiert und auf Ebene der sozialen und personalen Entwicklung der Individuen agiert.¹⁷² Konträr dazu beschreibt informelles Lernen „unsituierendes, ungeplantes oder beiläufiges Lernen“¹⁷³ in Lebenszusammenhängen, was

¹⁶⁸ Vgl. Ministerium, Fachanforderungen 17f.

¹⁶⁹ Vgl. Ebd., 18.

¹⁷⁰ Kropač, Religion, 41.

¹⁷¹ Vgl. Schulte, Jeder Ort, 22.

¹⁷² Vgl. Baar/ Schönknecht, Lernorte, 15.

¹⁷³ Ebd.

besonders im Rahmen außerschulischer Lernortdidaktik trotz des übergeordneten offiziellen Rahmens formaler Bildung sein Potential entfalten kann. Wie bereits in Kapitel 3.3 thematisiert wurde, grenzt sich die Lernortdidaktik des RUs in ihrer Zielrichtung wie methodischen Umsetzung von anderen Lernorttheorien ab. Differenziert ausgedrückt ist damit die Verbindung unterschiedlicher Zugänge gemeint, sich neue Inhalte und Themen an Lernorten zu erarbeiten. In lernorttheoretischer Literatur werden die Zugänge meist ähnlich formuliert – Gärtner spricht von „organisatorische[n], praktische[n], affektive[n und] gruppendynamische[n]“¹⁷⁴, Sauerborn und Brühne von „emotionalen, sozialen, psychomotorischen und kognitiven“¹⁷⁵ Fähigkeiten. Außerschulische religiöse Lernorte können folglich auf unterschiedlichen Ebenen Lernprozesse anbahnen. Die folgende Begriffsdekodierung bezieht sich auf die von Sauerborn und Brühne vorgeschlagenen Lernprozesse.

Im schulischen Unterrichtsalltag geschieht nicht selten eine Verengung auf kognitives Wissen, obwohl der Bildungsbegriff mittlerweile eine aktive und selbstständige Aneignung von Lerninhalten antizipiert. Außerschulische religiöse Lernorte bieten hier effektive Anschlussmöglichkeiten des intellektuell kognitiven Wissenszuwachses, der nicht träge, sondern auf kompetentes Handeln ausgerichtet ist. So vertritt Bernd Dühlmeier¹⁷⁶ die These, dass authentische und originale Begegnung an außerschulischen Lernorten die kognitive Fähigkeit der Individuen fördert, erworbenes Wissen kompetent beziehungsweise problemlösefähig in alltäglichen Lebenskontexten anzuwenden. Neben kognitiven Lernprozessen sind affektive Zugänge für die religionsspezifische Lernorttheorie wesentlich. Diese beziehen sich auf die Änderung von Interessen und Werthaltungen der Schüler*innen. Katharina Kindermann¹⁷⁷ konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die mit dem Ortswechsel verbundene Motivation einen langfristigen Interessenanstieg gegenüber des Lerngegenstandes bewirken kann, welcher ultimativ in günstigen Beeinflussungen hinsichtlich der personeneigenen Werte und Einstellungen resultiert. Was die Ebene der sozialen Lernprozesse

¹⁷⁴ Gärtner, Lernen, 230.

¹⁷⁵ Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 85.

¹⁷⁶ Vgl. Dühlmeier, Bernd, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, Baltmannsweiler 2008, 21.

¹⁷⁷ Vgl. Kindermann, Katharina, Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen, Bielefeld 2017, 28f.

betrifft, werden besonders informellen Bildungsbegegnungen positive Effekte zugesprochen.¹⁷⁸ Derart kann vermutet werden, dass sich das gemeinsame Lernen förderlich auf die Gruppendynamik und Kooperationsbereitschaft der Schüler*innen auswirkt. Zudem ist der Mensch als soziales und in Beziehungen agierendes Wesen zu begreifen, der interaktional und kommunikativ mit religiösen Lernorten in Begegnung treten kann. Psychomotorische Lernprozesse „bzw. pragmatische Lernziele beziehen sich sowohl auf Tätigkeiten als auch auf den Bereich des Verhaltens.“¹⁷⁹ An den jeweiligen Lernorten kann sich dies in Form von bewegungsförderlichen Übungen bis hin zu gestalterischen Aufgaben zeigen. Allein das aktive Verlassen der Schule zwecks Begegnungslernen am anderen Ort weist sich schon als psychomotorischer Lernprozess aus.

Offensichtlich erscheint, dass außerschulische Lernorte als Teil des RUs das Vermögen besitzen, intentionale religiöse Lernprozesse zu initiieren. Ihnen sind die zirkulär miteinander verbundenen Modi der Erfahrung, Tradition und Lebenspraxis gemein: Religion kann experimentell begegnet werden, insofern dass Lernorte auf religiöse oder religionsanaloge Erfahrungen zurückgreifen und neue Möglichkeiten des Erfahrungssammelns schaffen. Daneben vollzieht sich die Begegnung an Lernorten traditionell, indem die Erfahrungen im Horizont spezifischer Glaubenstradition gedeutet werden. Überdies beinhalten religiöse Lernprozesse an außerschulischen religiösen Lernorten eine existentielle Seite, welche sich in der individuell anschlussfähigen Lebenspraktikabilität und -relevanz der gedeuteten Erfahrungen und Glaubenstraditionen offenbart.¹⁸⁰ Wodurch sich religiöse Lernprozesse auszeichnen, ist jedoch immer „abhängig vom jeweiligen Bezug auf bestimmte Lernorththeorien oder Lernorte.“¹⁸¹ Hinzu kommt, dass die Aneignungsprozesse des Lernens letztlich subjektorientiert und individuell geschehen, trotz der Tatsache, dass im Kollektiv (wenn mittlerweile auch zunehmend unter Differenzierungsprämissen) gelernt wird. Für die Konstruktion der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte sind die Biografie und

¹⁷⁸ Vgl. Heering, Peter/ Kiupel, Michael/ Schulze Heuling, Lydia, Physikalische Bildung in außerschulischen Kontexten am Beispiel der Science Center, in: Erhorn/ Schwier, Pädagogik, 227-243, hier 238.

¹⁷⁹ Woppowa, Jan, Religionsdidaktik, Paderborn 2018, 113.

¹⁸⁰ Vgl. Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 273f.

¹⁸¹ Woppowa, Religionsdidaktik, 26.

der bisherige Erfahrungshorizont der Lernenden zentral, sodass Lernprozesse nicht vorhersehbar, sondern lediglich nach bestem Wissen und Gewissen von der Lehrkraft planbar und eine Ermutigung zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit den Inhalten sind. Planungsmodelle für den RU, wie beispielsweise die Elementarisierung nach Friedrich Schweitzer, können dabei helfen, Lern- und Bildungsprozesse nachhaltig im Sinne eines wechselseitigen Erschließungsprozesses zwischen Subjekt und Inhalt zu organisieren, worauf in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden kann.¹⁸²

Einige zusätzliche Anmerkungen seien aber dennoch getroffen: Besonders vor der Herausforderung konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt bietet das Lernen an außerschulischen religiösen Orten die Chance, interkulturelle und interreligiöse Bildungsprozesse zu initiieren. Dadurch werden ethische und gesellschaftspolitische Themen in den Unterricht hineingetragen. Darüber hinaus ergibt die Sachlage der fehlenden Primärerfahrungen von Schüler*innen, dass religiös geprägte Lernorte zunächst einmal ganz grundsätzlich entdeckt, erklärt und erschlossen werden müssen. Reflektiert man die unterschiedlichen Ebenen religiöser Lernprozesse, erscheinen didaktische Formen der Begegnung dienlich, die mehrdimensional, fachübergreifend, lebensnah, erfahrungsorientiert, situationsbezogen und anschaulich entdeckend tätig sind. Ein holistisches Lernen mit allen Sinnen kann daher für die religionsdidaktische Lernorttheorie zielführend sein, da es das Lerninteresse und die Lernmotivation potenziell steigern und Prozesse der aktiven Erschließung, des Begreifens und des langfristigen Behaltens nach sich ziehen kann.

4.2 Anknüpfung an religionsdidaktische Ansätze

Eine Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte rekurriert mannigfaltig auf gegenwärtige Ansätze des RUs. Da es den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen würde, alle koexistierenden Ansätze der Religionspädagogik zu berücksichtigen, erfolgt eine exemplarische Vorstellung des performativen und handlungsorientierten RUs, da sich diese in entwicklungsdidaktischer und bildungs-

¹⁸² Vgl. Schweitzer, Friedrich/ Haen, Sara/ Krimmer, Evelyn, Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019, 12ff.

beziehungsweise lernprozesstheoretischer Hinsicht anschlussfähig für die religionspezifische Lernorttheorie erwiesen haben.

Die performative Ausrichtung von Unterricht entstand Ende der 1990er Jahre, ist jedoch keine neue Erfindung der Religionspädagogik, sondern tritt in ihren Prinzipien schon mit den Symboldidaktiken und Grundlagen ästhetischer Bildung in Erscheinung.¹⁸³ Sie geht davon aus, dass Religion nur im Verständnis gelebter Religion auch gelehrt werden kann. Innerhalb des Ansatzes unterscheidet man die Begriffe *Performativität* und *Performanz*. Ersterer entstammt den Kommunikationswissenschaften und beschreibt eine sprachliche Handlung beziehungsweise einen Sprechakt, bei dessen Aussprache bereits eine Wirklichkeit impliziert ist. Es geht folglich um kommunikative Erschließungsprozesse und deren Wirkung. Mit dem zweiten Begriff ist eine Ausdruckshandlung gemeint, also die Art und Weise, in der Religion zur Sprache kommt.¹⁸⁴ Augenfällig wird in den Begriffsdefinitionen, dass die Attribute performativ und handlungsorientiert in engem Verhältnis zueinander stehen: Eine performanzorientierte Didaktik kann als Form der Handlungsorientierung interpretiert werden, insofern dass Unterricht intendiert,

„dass Schüler*innen einerseits in Sachen Religion handlungsfähig werden und andererseits kognitiv ein Verständnis von Religion gewinnen, das die religiöse Praxis einbezieht.“¹⁸⁵

RU kann folglich performativ und handlungsorientiert zugleich sein. Die handlungsorientierte Religionsdidaktik zeichnet sich indes dadurch aus, dass sie nicht in Theorie und Praxis unterscheidet, sondern Lernprozesse prinzipiell mit immanen Erfahrungen und Handeln in Verbindung bringt.¹⁸⁶ Der Rahmen des Handelns im RU ist daher die jeweilige Lebenssituation der Schüler*innen.¹⁸⁷ Da ein auf religiöse Praxis und Urteilskompetenz ausgelegtes (Probe-)Handeln im RU immer an persönliche Glaubensmuster und -traditionen gebunden ist, bedarf es

¹⁸³ Vgl. Klie, Thomas/ Leonhard, Silke, Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: Dies. (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 9-25, hier 11.

¹⁸⁴ Vgl. Klie, Thomas/ Leonhard, Silke, Performatives Lernen und Lehren von Religion, in: Grümmel/ Leonhard/ Pirner, Innovative Ansätze, 90-104, hier 90.

¹⁸⁵ Husmann, Bärbel, Performative Religionsdidaktik, in: Eisenhardt et al., Vielfalt, 146-153, hier 147.

¹⁸⁶ Vgl. Riegger, Manfred, Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation, Stuttgart 2019, 36.

¹⁸⁷ Vgl. Ebd., 37.

sensibler Empathiefähigkeit im Umgang mit den konfessionell, religiös und weltanschaulich vielfältigen Lerngruppen und deren Erschließungsprozessen an religiösen Lernorten. Dennoch darf der Ansatz eines performativen wie handlungsorientierten RUs nicht allein auf ein Probehandeln reduziert werden. Vielmehr sollte er im Horizont einer Didaktik des Perspektivenwechsels zwischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Handlungskontexten differenzieren.¹⁸⁸ Auf diese Weise vermag der performativ ausgerichtete RU dessen Eigensinn und Inhalte zu verdeutlichen. Nun stellt sich die Frage, inwiefern die performative Religionsdidaktik die Lernorttheorie des RUs befördern kann. Laut David Käbisch¹⁸⁹ erweist sich die Etablierung außerschulischer religiöser Lernorte als Zugangsmöglichkeit, im RU pragmatisch und praktisch tätig zu werden. Was die handelnde Auseinandersetzung beziehungsweise das handelnde Erleben an ebenjenen Orten konkret auslösen kann, ist eine Katalysatorwirkung für langfristige und aktive Lernprozesse.¹⁹⁰ Zudem birgt die originale Begegnung mit religiös geprägten Stätten Potenziale hinsichtlich des Begreifens komplexer Wirklichkeitszusammenhänge und des Transfers von Erkenntnissen in die Lebenswelt der Individuen, knüpft man diese an das reformpädagogisch ganzheitliche Ergebnis des handlungsorientierten Lernens.¹⁹¹ Letztlich leitet dies die Lernenden an zu „individuellen Wertvorstellungen und damit einhergehenden autonomen Handlungsmotiven.“¹⁹² Verkehrt man die Fragerichtung, sodass sich die Frage stellt, welchen Beitrag religiöse Lernorte für die performative Religionsdidaktik leisten können, ergibt sich ein elementares Grundproblem des Ansatzes. Die performative Dimension setzt für den Erwerb religiöser Kompetenz voraus, dass Erfahrungen mit dem Lerngegenstand getätigt werden können. Ergo ergibt sich eine Abhängigkeit performativer Religionsdidaktik von Lernortwechseln, denn diese wirken anregend auf die Ausbildung lebensweltbezogener Bildungsprozesse. Ferner kommt hinzu, dass die didaktische Konstruktion und Darstellung religiöser Themen im RU experimentell geprägt sind, weshalb die

¹⁸⁸ Vgl. Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: ZPT 60/1 (2008), 74-88.

¹⁸⁹ Käbisch, David, Performanzorientierte Religionsdidaktik. Oder: Wie können Schülerinnen und Schüler über religiöse Handlungen ins Gespräch kommen? in: ZPT 66/4 (2014), 376-385, hier 380.

¹⁹⁰ Vgl. Ebd., 130.

¹⁹¹ Vgl. Schulte, Jeder Ort, 18.

¹⁹² Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 134f.

Erschließung von Lernprozessen ohne den Einbezug authentischer religiöser Lernorte stets künstlich bleiben würde.¹⁹³

Der kurze Einblick in religionsdidaktische Ansätze hat gezeigt, dass ein performativer und handlungsorientierter RU anschlussfähig für die religionsspezifische Lernortdidaktik ist. In ihren Leit- und Zielvorstellungen verschränken sich die Ansätze ineinander, sogar so weit, dass Handlungsorientierung als Teil performativer Religionsdidaktik interpretiert werden kann. Die elementare Frage, die sich Lehrkräfte im RU womöglich stellen, ist, wie man im Unterricht handeln beziehungsweise *performen* kann, um das Lerninteresse und die Lernmotivation der Schüler*innen aufrecht zu erhalten. Gleichsam ist es ihre Aufgabe, Lernanlässe zu schaffen, die eine direkte Begegnung in und mit religiösen Kontexten zur Erfahrungs- und Handlungsteilhabe ermöglichen.

4.3 Vorstellung und Kategorisierung konkreter Lernorte für den Religionsunterricht

Die fachübergreifende Zusammenschau des Kapitels 3.2 lancierte bereits unterschiedliche Klassifikationen außerschulischer Lernorte. Für die Beschäftigung mit außerschulischen religiösen Lernorten empfiehlt sich indes eine Zweiteilung in solche mit einem „offensichtlichen und direkten Bezug zu Religion und Religiosität“ und solche mit einem „indirekten oder impliziten Bezug zu Religion“.¹⁹⁴ Erstere können ganz unmittelbar erkannt werden, denkt man beispielsweise an Gotteshäuser, Klöster, kirchliche Ämter oder Denkmäler theologischer Persönlichkeiten. Letztere hingegen nehmen Orte in den Blick, an denen existenzielle Fragen des Menschseins auf säkularer und religiöser Erschließungsebene verhandelt werden: „die Bank, das Kaufhaus, der Marktplatz, der Park, der Bahnhof, die Fabrik/der Betrieb, das Krankenhaus, das Kino, das Neubaugebiet.“¹⁹⁵ Mit dieser umfassenden Kategorisierung bleibt die Didaktik außerschulischer Lernorte des RUs den sinnstiftenden religionspädagogischen Maximen treu. Um die Vielfältigkeit, das Potential und mögliche Anknüpfungspunkte

¹⁹³ Vgl. Klie/ Leonhard, Performativität, 90.

¹⁹⁴ Schulte, Jeder Ort, 15.

¹⁹⁵ Ebd.

von außerschulischen religiösen Lernorten auszudrücken, erfolgt eine Vorstellung der exemplarischen Orte Marktplatz, Wald beziehungsweise Park und Kirche.¹⁹⁶

Als öffentlicher Raum und Teil des Lebensumfelds von Menschen ist der Marktplatz ein zentraler Dreh- und Angelpunkt alltäglichen Konsums, Kommunikation und „aus keinem Stadtbild wegzudenken“¹⁹⁷. Auch wenn er selbstverständlich zum Alltag von Schüler*innen dazugehört, muss er dennoch in seiner Bedeutung und seinem Einfluss hinsichtlich identitätsbildender Prozesse erschlossen werden.¹⁹⁸ Der Marktplatz kann in die Kategorie der Lernorte mit implizitem Religionsbezug eingeordnet werden, obwohl auf ihm oder zumindest in seiner Nähe entwicklungsgeschichtlich bedingt meist ein Sakralbau vorhanden ist.¹⁹⁹ Marktplätze bieten dem Individuum vielerlei Begegnungsmöglichkeiten, indem sich dort „[d]as Profane und das Sakrale, das Alltägliche und das Heilige“²⁰⁰ vereinen. Folglich können Dekodierungsprozesse von Sinn und Bedeutung der wahrgenommenen Aspekte als Lernanlässe für die bildungstheoretische Begegnung in den Vordergrund gestellt werden. Hinsichtlich des prozessbezogenen Kompetenzspektrums fokussiert sich Schulte auf die Schulung der Wahrnehmungs- und Darstellungs- sowie der Deutungsfähigkeit und ordnet sie dem inhaltsbezogenen Lernbereich der Anthropologie zu.²⁰¹ Die Erkundung des vieldimensionalen Lernortes kann möglicherweise Differenzerfahrungen zu den bisherigen Erlebnissen der Schüler*innen hervorrufen, was lernzieltheoretisch für den Kompetenzerwerb nutzbar gemacht werden kann. Auch wenn der Marktplatz bereits eine eigene Aussagekraft als Lernort besitzt, hält Schulte für den RULichen Kontext fest, dass offensichtlich religiöse Stätten „als öffentliche, architektonisch sichtbare Präsentation von Religion“²⁰² und somit als Gemeinschaftsangelegenheit in die Erkundung eingebunden werden sollten.

¹⁹⁶ Die diesbezüglichen Ausführungen lassen sich allesamt der Quelle *Schulte, Jeder Ort*, 38-48.87-94.119-128. entnehmen.

¹⁹⁷ Ebd., 38.

¹⁹⁸ Vgl. Juschka, Michael, »Verstehst du auch, was du siehst?«. Lesenlernen des öffentlichen Raums, in: PGP 3 (2006), 18-20.

¹⁹⁹ Vgl. Schulte, *Jeder Ort*, 40.

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Vgl. Ebd., 42.

²⁰² Ebd., 44.

Neben dem Marktplatz als kultureller Ort menschlicher Begegnung findet sich mit dem Wald beziehungsweise Park in der Natur ein weiteres Lernortbeispiel für den RU. Die Natur bietet sich für ein holistisches Lernen und eine Kompetenzförderung auf emotionaler, sozialer, psychomotorischer und kognitiver Ebene der Schüler*innen an.²⁰³ Dass Kinder und Jugendliche mit der belebten Natur in Kontakt treten und sich wertschätzend zu ihr verhalten, kann laut Schulte und anderen Autor*innen nicht mehr als selbstverständliche Grundvoraussetzung angenommen werden.²⁰⁴ Umso dringlicher erscheint die Inklusion der Natur als impliziter Begegnungsort von Religion in die außerschulische Lernortdidaktik des RUs. Zudem bergen Wälder und Parks großes Potential durch ihre Nahweltorientierung, die Möglichkeit individueller Wahrnehmung mit den Sinnesreizen und ihrer theologisch wie fächerübergreifenden Anschlussfähigkeit.²⁰⁵ Kennen die Schüler*innen diesen Ort bisher vielleicht als Erholungsplatz oder von ihrer wöchentlichen Joggingstrecke, werden sie nun möglicherweise mit den theologischen Fragen nach Gott und der Schöpfung oder auch der ethischen Materie eines verantwortlichen Schöpfungshandelns lernbereichsspezifisch konfrontiert.²⁰⁶ Von den inhaltlichen Themen aus ergeben sich so unzählige Möglichkeiten der prozessbezogenen Kompetenzförderung, beispielsweise mit dem Ziel der partizipierenden Gestaltungsfähigkeit.

Zuletzt wird der Blick auf die Kirche als Lernort mit zweifelsfrei offensichtlichem Bezug zu Religion gelenkt. Der sakrale Raum bietet Erschließungsgelegenheiten hinsichtlich des christlichen Glaubens und ihm inhärenten Themen: „Das Kirchengebäude mit seinen »Herzstücken« [...] gilt es verstehen zu lernen und ihm mit Achtsamkeit zu begegnen.“²⁰⁷ Dabei kann die konkrete Begegnung sich mit unterschiedlichen Bereichen von der Architektur über die Innenausstattung, vorfindliche Symbole, Bilder und Skulpturen, bis hin zum praktischen Probehandeln beschäftigen.²⁰⁸ Da die Begehung für nicht wenige Schüler*innen den

²⁰³ Vgl. Berthold, Margrit/ Ziegenspeck, Jörg W., Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder, Lüneburg 2002. zitiert nach Sauerborn/Brühne, Didaktik, 85.

²⁰⁴ Schulte, Jeder Ort, 87., diese beruft sich auf: Kuhlmann, Janina, BE-G-REIFEN im Wald. Ausführungen zum aktuellen Stand der Waldkindergartenpädagogik in Deutschland, Saarbrücken 2007, 30f.

²⁰⁵ Schulte, Jeder Ort, 88.

²⁰⁶ Vgl. Ebd., 90.

²⁰⁷ Ebd., 119.

²⁰⁸ Je nach Zusammensetzung und Vorerfahrung der Lerngruppe könnte demnach beispielsweise auf symboldidaktische oder kirchengeschichtliche Zugänge zurückgegriffen werden.

Erstkontakt bedeuten und folglich Fremdheitsgefühle auslösen kann, muss während der Erschließung empathisch vorgegangen werden. Aufgrund der zuhause mangelnden Primärerfahrungen definiert Hartmut Rupp²⁰⁹ als einschlägiges Ziel des außerschulisch religiösen Lernortes Kirche die kulturhermeneutische Alphabetisierung. Auf kompetenzorientierter Metaebene kann der Lernort Kirche dem inhaltsbezogenen Bereich der Frage nach den Religionen in der Gesellschaft zugeordnet werden, indem man beispielsweise einen Vergleich von Übereinstimmungen und Unterschieden sakraler Räume verschiedener Religionen anstrebt. Hinsichtlich der prozessbezogenen Kompetenzen können die Lernenden über den Zugang der Symboldidaktik in ihrer Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit und im Vergleich der Religionen (und im besten Fall im Austausch mit diesen) in ihrer Dialogfähigkeit geschult werden.

Die genannten Lernortbeispiele für den RU stellen nur einen kleinen Ausschnitt der Möglichkeiten dar. Der Kreativität in der Auswahl und den Begegnungsformen sind fast keine Grenzen gesetzt, sofern sie an die Lerninhalte des Unterrichts anknüpfen. Die exemplarische Betrachtung der drei Beispiele hat unter anderem gezeigt, dass Lernorte mit explizitem wie implizitem Religionsbezug als authentische Lernsettings in ihrer Kompetenzmaxime folgende Anforderungen erfüllen: „Sie sind komplex, problemhaltig, ermöglichen unterschiedliche Lernzugänge und legen vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten nahe.“²¹⁰ Nachfolgend soll der außerschulische religiöse Lernort Friedhof in seiner lernortdidaktischen Verortung und Anschlussfähigkeit für den RU eingehend untersucht werden.

5. Detaillierte Betrachtung des Friedhofs als außerschulischer Lernort für den Religionsunterricht

5.1 Der Friedhof als außerschulischer religiöser Lernort

Als Ort mit explizitem Religionsbezug stellt der Friedhof eine Nahtstelle zwischen Geschichte und Gegenwart dar. Dieser hat das Vermögen, seinen

²⁰⁹Vgl. Rupp, Hartmut, Kirchenpädagogik im Christentum, in: Sajak, Gotteshäuser, 13-20, hier 18.

²¹⁰ Baar/ Schönknecht, Lernorte, 25.

Besuchern nicht nur die Endlichkeit des Lebens in eindrucklicher Weise vor Augen zu führen, sondern auch Hoffnung zu vermitteln und Trost zu spenden. Für viele ist er ein gewohnter Anblick, denkt man beispielsweise an eine zentrale Dorfkirche mit säuberlich zur Mitte angeordneten und umfriedeten Grabstätten, wie es seiner mittelhochdeutschen Wortbedeutung *vrīthof* entnommen werden kann.²¹¹ Obwohl unweigerlich zum Leben dazugehörend, ruft die Beschäftigung mit den assoziierten Themen Sterben und Tod im RU nicht selten Unbehagen hervor. Diese Verunsicherung hängt häufig mit einer gesellschaftlichen Tabuisierung zusammen, wodurch die Ausbildung religiöser Orientierung gehemmt sein kann.²¹² Was hinsichtlich fehlender Primärerfahrungen bereits allgemein für religiöse Lernorte hervorgehoben wurde, ist erneut für den Lernort Friedhof gültig: „Wenngleich der Tod medial niemals präsenter erschien, [...] werden Kinder und Jugendliche im Alltag kaum noch mit Sterben und Tod konfrontiert.“²¹³

Zunächst ist es lohnend, die christliche Bestattungskultur in den Blick zu nehmen. In dieser hat sich ein bedeutender Wandel vollzogen, der sich stellvertretend in der Zunahme von Feuerbestattungen und gleichzeitigem Rückgang von Erdbestattungen manifestiert.²¹⁴ Die jüngere Form der Feuerbestattung ist Resultat der Suche nach platz- und preissparenden Maßnahmen sowie der Forderung nach hygienekonformen Standards und entwickelte sich zu seiner derzeitigen Ausprägung seit dem späten 19. Jahrhundert.²¹⁵ Neben dem genannten Wandel gibt es überdies eine Tendenz zur Anonymisierung und Individualisierung. Erstere steht in Verbindung zu Kosteneinsparungen, insofern sich viele Menschen heute für anonyme Bestattungen ohne Grabstein und Sarg entscheiden, um die vollkommene (monetäre) Entpflichtung der Hinterbliebenen zu gewährleisten. Der Individualisierungstrend zeigt sich im Wunsch nach Alternativen zu den klassischen Bestattungsarten, zu denen Oliver Roland²¹⁶ die Erd-, Feuer-, und

²¹¹ Vgl. Zimmermann, Mirjam, Art. Friedhofsbesuch/Friedhofspädagogik, in: WiReLex, Februar 2019, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort200586/>), abgerufen am 25.07.2020.

²¹² Butt, Christian, Verständigung an der Grenze des Lebens. Unterrichtserfahrungen aus dem dialogischen Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 4 (2013)186-191, hier 187.

²¹³ Schulte, Jeder Ort, 140.

²¹⁴ Vgl. Rost, Christina, Reden über ein Tabu: Vom Wandel im Umgang mit Tod und Trauer. Eine Unterrichtseinheit für die neunte Klasse, in: Loccumer Pelikan 1 (2012), 30-36, hier 32.

²¹⁵ Vgl. Fischer, Norbert, Zur Geschichte der Trauerkultur in der Neuzeit, in: Herzog, Markwart, Totengedenken und Trauerkultur, Stuttgart 2001, 41-58, hier 47.

²¹⁶ Vgl. Roland, Oliver, Friedhof – Ade? Die Bestattungskultur des 21. Jahrhunderts, Mannheim 2006, 8.

Seebestattung zählt. Vom Friedwald über die Windbestattung, der Promession bis hin zum Erinnerungsdiamanten sind die Bestattungsmöglichkeiten unterschiedlichen Länderursprungs der Gegenwart so vielfältig und individualisiert wie ihre Gesellschaften.²¹⁷ Letzte Ruhestätten für geliebte Menschen zu schaffen, hat eine lange Traditionsgeschichte. Funde von Erdgrabstätten reichen bis in die Zeit um 5.500 vor Christus zurück und Formen der Feuerbestattung, bei denen die Asche und einige persönliche Gegenstände der verschiedenen Person in Urnen verwahrt wurden, lassen sich auf die Bronzezeit, circa um 1.500 vor Christus zurückdatieren.²¹⁸ Nachdem die Grabstätten zunächst auf dem Kirchhof, symbolträchtig aufgrund fehlender Lichteinstrahlung in nördlicher Himmelsrichtung²¹⁹, angelegt waren, entwickelte sich erstmals ab dem 16. Jahrhundert, besonders jedoch ab dem 18. Jahrhundert, der Kirchhof zum extern gelegenen Friedhof weiter. Dies hatte sowohl platztechnische als auch hygienische Gründe.²²⁰

Als Stätten des Friedens, der Ruhe und der Erinnerung haben Friedhöfe eine besondere Atmosphäre inne, für die die Lernenden sensibilisiert werden sollten.²²¹ Ferner können sie im Horizont ihres architektonischen und künstlerischen Wertes für den RU nutzbar gemacht werden. Friedhöfe geben Auskunft „über die jeweilige Orts-, Wirtschafts-, Religions- und Kunstgeschichte“²²² und können so originale und authentische Begegnungsanlässe mit fächerverbindendem Potenzial schaffen. Sie sind Erinnerungs- und Zeichenräume individuellen, kollektiven, kulturellen und kommunikativen Gedächtnisses, die zugleich stillstehend und stetig wandelnd sind.²²³ Dass das Sujet mittels medialer Zugänge Eingang in die Lebenswelt von Jugendlichen gefunden hat, ist bereits angeklungen. Dieser distanzierte Zugang zum Tod wird über den virtuellen²²⁴ Zugang in der

²¹⁷ Für weitere Informationen zu modernen Bestattungsarten siehe Roland, Friedhof, 107ff.

²¹⁸ Vgl. Frevert, Sylvia, FriedWald, Gütersloh 2010, 10ff.

²¹⁹ Vgl. Grünwald, Friedhofserkundung, 17.

²²⁰ Vgl. Frevert, FriedWald, 15.

²²¹ Wolf, Michael, Friedhofspädagogik. Eine Untersuchung im Kontext der Fragen nach erfülltem Leben, Tod und Ewigkeit, Berlin/Wien 2011, 128.

²²² Schulte, Jeder Ort, 139.

²²³ Für weitere Informationen vgl. Sparre, Sieglinde, *Kirchliche sepulkrale Erinnerungsorte im Wechselspiel zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis*, in: Klie, Thomas/ Sparre, Sieglinde (Hg.), *Erinnerungslandschaften. Friedhöfe als kulturelles Gedächtnis*, Stuttgart 2017, 97-110.

²²⁴ Andrea Schulte (vgl. Schulte, Jeder Ort, 140.) differenziert zwischen distanzierterem und virtuellem Tod.

Lebenswelt der Lernenden erweitert. Konkret geschieht dies in Form von Video- und Computerspielen, die zum Alltag der Schüler*innen dazugehören. Modernen Medien soll in diesem Zusammenhang keinesfalls die Bedeutung oder offensichtliche Präsenz abgesprochen werden. Dies wäre nicht zuletzt vor dem Hintergrund virtueller Bestattungs- und Gedenkräume widersprüchlich.²²⁵ Allerdings kann kritisch auf das aufmerksam gemacht werden, was auch für die Veranschaulichung von Lerngegenständen im RU gilt: Anschauliche und originale Lerngegenstände beziehungsweise Bildungsvorhaben dürfen durch den Einsatz modernster Medien und Materialien nicht substituiert werden.²²⁶ Direkte Berührungspunkte mit dem Friedhof, sei es der Friedhofsbesuch am Grab verstorbener Angehöriger oder dem Beiwohnen von Beerdigungen im Bekanntenkreis, „kommen im realen Alltag als unmittelbare Erfahrung kaum noch vor.“²²⁷ Als Raum außerhalb der Alltagswelt könnte sich diese These exemplarisch an der Kenntnisnahme der Friedhofsordnung und einem spezifisch abverlangten Verhaltenskodex manifestieren. Da Friedhöfe nicht mehr zu vertrauten Orten von Schüler*innen gezählt werden können, kann die Relevanz des Lernortes für die Lebenswelt der Lernenden besonders in der direkten Begegnung, im Erfahrungsaustausch beziehungsweise -zuwachs und der Existentialität der Fragen nach Leben, Tod und Sterben, die identitäts- und sinnstiftend anmuten, liegen.

5.2 Lern- und Bildungsprozesse durch den Besuch eines Friedhofs

Dass der Friedhof Lern- und Bildungsprozesse unterschiedlicher Couleur zu initiieren vermag, wird bereits beim Blick in die Fachanforderungen ersichtlich. So lässt er sich jedem der vier inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche zuordnen: Innerhalb des Kompetenzbereichs I *Die Frage nach Gott* können Tod und Auferstehung Jesu Anlass einer Auseinandersetzung mit dem Sujet sein. Der Kompetenzbereich II *Die Frage nach dem Menschen* wird mit der Konkretion Umgang mit Trauer, Sterben und Tod unmissverständlich, während *Die Frage nach den*

²²⁵ Vgl. Nord, Ilona/ Luthé, Swantje, Selbstvergewisserung ermöglichen?! Virtuelle Bestattungs- und Gedenkräume, in: Loccumer Pelikan 4 (2014), 159-163.

²²⁶ Vgl. Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 133.

²²⁷ Zimmermann, Friedhofsbesuch.

Religionen in der Gesellschaft beziehungsweise der Kompetenzbereich III Möglichkeiten des interreligiösen Dialogs und Vergleichs existenzieller Lebensfragen bereithält. Der Kompetenzbereich IV *Religiöse Schriften und Ausdrucksformen* schlägt Kirchengebäude, heilige Stätten und religiöse Räume für die unterrichtliche Konkretisierung vor.²²⁸ Der Lernort Friedhof eignet sich demnach auf allen inhaltsbezogenen Kompetenzebenen für die Begegnung mit der Endlichkeit des Lebens und bietet Raum für Anschlussfragen. Die sich instinktiv stellende Frage betrifft nun die Anschlussfähigkeit des Lernortes an die prozessbezogenen Kompetenzen. Die nachfolgenden Ausführungen sind als Beispiele möglicher Kompetenzförderung zu verstehen und abhängig von dem je individuell ausgearbeiteten Konzept der Erkundung, der Lerngruppe und deren Vorerfahrungen. Andrea Schulte verlautet für prozessbildende Kompetenzen am Lernort Friedhof, dass Schüler*innen

„gemeinsam ihren Fragen nach Tod, Sterben und dem »Danach« nachspüren und damit Lernwege des Wahrnehmens, Entdeckens, Denkens und Einordnens begehen.“²²⁹

Die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit ist die wohl elementarste Kompetenz im Hinblick auf die Erkundung von Lernorten. Ohne die Möglichkeit des ausgiebigen Wahrnehmens des Lernortes „in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen“²³⁰ wäre es den Lernenden unmöglich, sich diesem entsprechend zu verhalten und folglich religiöse Kompetenz zu entwickeln. Weitere prozessbezogene Kompetenzen der Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit können sein, Situationen zu beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens eine Rolle spielen oder bestimmte Entscheidungssituationen des eigenen oder des Lebens anderer als religiös relevant zu erkennen und zu erläutern. Außerdem bekommen die Individuen am Lernort Friedhof ein Gefühl für die „Einrichtung“ beziehungsweise Gestaltung, für Gräber und Grabsteine, religiöse Zeichen und Symbole, die über die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit hinaus auch Deutungskompetenzen anbahnen können:

„Auf dem Friedhof [den Fragen des Lebens] nachzugehen und religiöse Sprach- und Deuteangebote zu entdecken, die durch Motive, Bilder,

²²⁸ Vgl. Ministerium, Fachanforderungen, 20ff.

²²⁹ Schulte, Jeder Ort, 141.

²³⁰ Ministerium, Fachanforderungen, 17.

Symbole vermittelt werden, ist das Ziel der Friedhofspädagogik, die dazu den Friedhof [...] als regional bedeutsamen Lernort aufsucht.“²³¹

So kann die theologische Identifikation und Analyse der wahrgenommenen Gestaltung und Motive exemplarisch die Deutungsfähigkeit fördern. Zudem lassen sich die getätigten Wahrnehmungen in Bezug zur eigenen und gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für christliche und andere Glaubenstraditionen deutend, urteilend und dialogisch fördern. Dies verweist bereits auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen der Urteilsfähigkeit und der Dialogfähigkeit. Erstere kann im kriteriengeleiteten Erklären und Bewerten von Unterschieden zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen bestärkt werden. Letztere profitiert vom dialogischen Austausch über die wahrnehmbaren Phänomene und argumentative Auseinandersetzung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Glaubenstraditionen. Die Beschäftigung „mit der eigenen Sterblichkeit und dem eigenen Tod, aber auch mit ihren Erfahrungen und Begegnungen in diesem Bereich“²³² vermag es auf produktive und konstruktive Weise die Dialogfähigkeit, insbesondere im Horizont der Herausforderung konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im RU, zu fördern. Zu beachten ist, dass eine konstruktive Begegnung mit dem Lernort und möglichen Dialogpartner*innen von „Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz“²³³ geprägt ist. Schließlich trägt der Lernort Friedhof auch zur Ausbildung der prozessbezogenen Gestaltungsfähigkeit bei. Ebenjene wurde im vorherigen Verlauf mit dem Begriff der Handlungskompetenz in Relation gesetzt. Konkret kann der gewählte Lernort für religiöse Praxis alphabetisieren, sodass die Schüler*innen durch das Präsentieren und praktische Anwenden von Ausdrucks- und Gestaltungsformen handlungsfähig werden und fehlende Primärerfahrungen kompensieren können.

Die auf dem Friedhof bedienbaren Lernbereiche bewegen sich folglich in den Sphären *Christlicher Glaube als Lebensorientierung, Grunderfahrungen und Grenzsituationen des Lebens* sowie *Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur*.²³⁴ Als Lernort der Kulturwelt zugehörig kann man Friedhöfen vornehmlich

²³¹ Zimmermann, Friedhofsbesuch.

²³² Vgl. Butt, Verständigung, 187.

²³³ Schulte, Erkundung.

²³⁴ Schulte, Jeder Ort, 141f.

„mehr affektive als kognitive“²³⁵ Bildungsmöglichkeiten zusprechen. Neben den affektiven Prozesselementen darf die Wissensvermittlung auf kognitiver Ebene nicht vernachlässigt werden, denn individuelle Meinungsbildung kann nur auf Grundlage fundierter Informationen erfolgen. Grundsätzlich entsprechen die erweiterbaren Lern- und Bildungsprozesse des Friedhofs denen vergleichbarer Lernorte. Besonders viele Parallelen lassen sich im direkten Vergleich zu sakralen Räumen finden. Maxime ist, dass sich die Schüler*innen perzeptiv, kognitiv, performativ, interaktiv und partizipativ an und mit dem Lernort auseinandersetzen können. Als Lernort bringt der Friedhof dabei eine besondere Ausstrahlung mit sich, die die Lernenden auf emotionaler, affektiver und psychomotorischer Ebene berührt und Anlass für elementarisierende und spirituelle Beschäftigung bieten kann. Trotz jeglicher Bemühungen des Steuerns von Lernprozessen sind die an Friedhöfen entfaltbaren Prozesse nicht linear, sondern eigenständig aufzufassen, „in dem sinnliches Wahrnehmen, Wissen, Handeln, Emotionen und Erfahrung in einem Subjekt zusammenkommen.“²³⁶ Insbesondere die auf affektive Sinnesreize abzielenden Lern- und Bildungsprozesse sprechen dafür, dass der Lernort neben religiösen auch anthropologische Themenfelder eröffnet, wozu beispielsweise Fragen nach Sinn, Zeit und Ewigkeit zählen.²³⁷

5.3 Die Friedhofspädagogik und ihre religionsdidaktische Anschlussfähigkeit

Als Pionier einer friedhofsbezogenen Pädagogik definiert Michael Wolf die in der Kapitelüberschrift genannte als „ein religionspädagogisch verantwortetes Konzept für die Praxis der Friedhofsbegehung.“²³⁸ Sie stellt einen noch relativ jungen Zweig der Religions- und Kirchenpädagogik dar. Was Friedhöfe im Gegensatz zu vielen anderen religiösen Lernorten auszeichnet, ist, dass sich ihr Erscheinungsbild stetig verändert.²³⁹ Wandel und Kontinuität können zu einem zentralen Anschauungspunkt während der Erkundung werden. Von elementarer

²³⁵ Danker, Uwe, Public History – außerschulisches historisches Lernen, in: Erhorn/ Schwier, Pädagogik, 187-211, hier 200.

²³⁶ Wolf, Friedhofspädagogik, 185.

²³⁷ Vgl. Gärtner, Lernen, 232.

²³⁸ Wolf, Friedhofspädagogik, 203.

²³⁹ Vgl. Ebd., 120.

Wichtigkeit für die Erschließung von Friedhöfen definiert Wolf die Anschlussfähigkeit für eigene Erfahrungen, wobei Rücksicht darauf genommen werden sollte, „das Sichtbare wirken zu lassen und das Nicht-sichtbare zu erläutern.“²⁴⁰ Chancen für die Friedhofspädagogik werden darin gesehen, dass diese über die Denkmalpflege und Kulturpädagogik zugunsten interkulturellen Lernens und Themen religiöser Tiefendimensionen hinausweisen kann.²⁴¹ Die Friedhofsbegehung verschreibt sich dabei weniger der kognitiven Wissensvermittlung als vorrangig dem ganzheitlichen, spirituellen Erleben und setzt so einen Schwerpunkt auf affektiv-sinnliche und performative Zugangsweisen.²⁴² Dass ebenjener als Lernort für den RU nutzbar gemacht werden kann, zeigt sich auch an den für die Friedhofspädagogik „geltenden Methoden wie Verlangsamung, Versinnlichung, Fokussierung, Elementarisierung [und besonders] der Begehung.“²⁴³ Über dessen geschichtliche, gesellschaftspolitische, ortstheoretische und sonstige Annäherungsweisen hinaus ist zweifelsfrei die theologische Fundierung, beispielsweise in Form von biblischen Grablebungsgeschichten, grundlegend.²⁴⁴

Verschreibt die Friedhofspädagogik sich Formen des ganzheitlichen und spirituellen Erlebens, stellt sich unwillkürlich die Frage nach ihrer religionsdidaktischen Anschlussfähigkeit. In seiner konzeptionellen Reichweite hat sich indes der Ansatz einer performativen Religionsdidaktik dienlich für die Beschäftigung mit außerschulischen Lernorten im RU erwiesen. Jener hat auch für den Lernort Friedhof Gültigkeit, da er dem performativen Proprium der Erschließung von Religion als religiös gelebte Praxis entspricht. Ebendiese Praxis kann sich in ästhetischer Fassung „[ü]ber äußere Vollzüge, Umgangsformen und Verhaltensweisen“²⁴⁵ anschlussfähig zeigen. Steht die handlungsorientierte Praxis über kognitiv zu vermittelnden Inhalten, entspricht dies den Lern- und Bildungsprozessen, die am Lernort Friedhof initiiert werden können. Des Weiteren nimmt der Ansatz sich der zunehmend dezimierenden religiösen Sozialisation und dem damit einhergehenden Erfahrungsmangel an, was sich am konkreten Lernort in der

²⁴⁰ Wolf, Friedhofspädagogik, 121.

²⁴¹ Vgl. Ebd., 123.

²⁴² Vgl. Baar/ Schönknecht, Lernorte, 166.

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Vgl. Ebd., 129f.

²⁴⁵ Klie/ Leonhard, Performativität, 90.

Absicht einer Alphabetisierung und eines Probehandelns spiegelt. Erfahrungen in Form von individuellen Wahrnehmungen und Erlebnissen am Lernort werden folglich zur Voraussetzung von Reflexion gemacht.²⁴⁶ Für die praktische Umsetzung einer Friedhofserkundung kann Hans Mendl's Planungsmodell zurate gezogen werden. Er versteht den Ansatz als Einladung zum Mitvollzug religiös konnotierter Handlungen.²⁴⁷ Die Entwicklung von Erlebnissen zu bedeutsamen Erfahrungen bleibt stets individuell und für die Steuerung seitens der Lehrkraft unvorhersehbar. Das Planungsmodell sieht kategorisch die drei Phasen der diskursiven Einbettung und Einführung, des performativen Erlebens sowie der diskursiven Reflexion und Weiterführung vor und kann als Grundstruktur für die Konzipierung der lernortspezifischen Erkundung des Friedhofs dienen.²⁴⁸

Neben einer performativen wie handlungsorientierten Erschließung des Friedhofs ist dieser in besonderem Maße für die Symboldidaktik anschlussfähig: Allein dessen Lage und Ausrichtung nach Himmelsrichtungen kann schon auf eine „bestimmte Symbolik und theologische Aussage“²⁴⁹ hindeuten. Zudem offenbart sich an der geschichtsträchtigen Stätte „ein reiches Zeichensystem von symbolischen Figuren, Allegorien und Emblemen, mit denen die Vergänglichkeit des Menschen [...] thematisiert [wird].“²⁵⁰ Aufgrund der Tatsache, dass Religion sich aus gelebtem und erlebtem Glauben konstituiert, „ist sie auf eine reiche Symbolsprache angewiesen.“²⁵¹ Als religionspädagogische Konzeption des 20. Jahrhunderts lässt sich die Entstehung der Symboldidaktik in die 1980er Jahre zurückdatieren. Ihr Anliegen ist die Ermöglichung eines Zugangs zur religiösen Dimension über Symbole.²⁵² Mit Hubertus Halbfas und Peter Biehl differenzieren sich innerhalb der Symboldidaktik zwei unterschiedlich akzentuierte

²⁴⁶ Vgl. Husmann, Bärbel/ Klie, Thomas, *Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005, 13.

²⁴⁷ Vgl. Mendl, Hans, *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München 6. überarbeitete und erweiterte Neuaufl. 2018, 208.

²⁴⁸ Vgl. Ders., *Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“*, in: *Notizblock* 49 (2011), 8-11, hier 10.

²⁴⁹ Grünewald, Erika, „...zärtlich neigt sich die Nacht“. Anregungen für eine Friedhofserkundung, in: *Grundschule religion*: 2(2003), 17-21, hier 17.

²⁵⁰ Rost, Tod, 32.

²⁵¹ Berg, Horst Klaus/ Weber, Ulrike, *Symbole erleben Symbole verstehen. Didaktisches Begleitheft*, Stuttgart/ München 2000, 9.

²⁵² Vgl. Pohl-Patalong, *Religionspädagogik*, 176.

Ansätze heraus. Halbfas misst dem praktischen Einübungscharakter größte Bedeutung zu und stellt hinsichtlich des Umgangs mit Symbolen den affektiven über den kognitiven Bezug. Nach seinem Verständnis ist die kognitive Vermittlung von Symbolsinn aufgrund fehlender Primärerfahrungen nicht ausreichend, sondern wird erst im individuellen Erleben wirkmächtig. Von einer charakteristischen Religiosität des Menschen ausgehend soll religionspädagogisches Handeln im Sinne seiner Symboldidaktik „Zugang zu dieser Tiefendimension des Menschseins“²⁵³ in Form des von ihm konstruierten und ins eigene Ich gerichteten „dritten Auge“²⁵⁴ ermöglichen. Biehl betont im Gegensatz zu Halbfas den geschichtlichen Charakter von Symbolen als veränderbare Form menschlichen Ausdrucks.²⁵⁵ Er geht davon aus, dass die Schüler*innen durch ihre persönlichen Erfahrungen Symbolgeschichten in den Unterricht hineinbringen, weshalb die symboldidaktische Reflexion in Form einer kritischen Symbolkunde an der Lebenswelt der Lernenden anzusetzen hat.²⁵⁶ Im Kontext eines christlichen RUs legt er hierbei einen deutlichen Fokus auf zwischen Gott und Mensch vermittelnde Symbole.²⁵⁷ Auf didaktischer Ebene definiert er darüber hinaus einen Prozess wechselseitiger Erschließung zwischen individuell konstruierter und gesellschaftlich vermittelter Symbolbedeutung, die im Erfahrungsaustausch in ihrer jeweiligen Bedeutung „vertieft und erweitert, durchbrochen und überboten [wird].“²⁵⁸ Die Bedeutungserschließung geschieht derweil auf den drei interdependent verwobenen Ebenen der allgemein religiösen Bedeutung, der explizit christlichen Verwendung und der lebensweltlichen Grunderfahrung.²⁵⁹ Neben den beiden vorgebrachten Symboldidaktiken religiöser Sprachlehre und kritischer Symbolkunde existieren noch weitere verwandte und weitergeführte Ansätze, beispielsweise bei Anton Bucher und Michael Meyer-Blanck, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.²⁶⁰

²⁵³ Pohl-Patalong, Religionspädagogik, 176.

²⁵⁴ Für weitere Informationen siehe Halbfas, Hubertus, *Das dritte Auge: Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf⁶ 1995.

²⁵⁵ Vgl. Berg/ Weber, Symbole, 12.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Vgl. Pohl-Patalong, Religionspädagogik, 177.

²⁵⁸ Biehl, Peter, Art. Symboldidaktik, in: LexRP 2 (2001), 2074-2079, hier 2075.

²⁵⁹ Vgl. Zimmermann, Mirjam, Art. Symboldidaktik, in: WiReLex, Januar 2015, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort100018/>), abgerufen am 28.07.2020.

²⁶⁰ Für eine komprimierte Übersicht vgl. Zimmermann, *Symboldidaktik*.

Was kann die Symboldidaktik nun konkret zur Erkundung des außerschulischen religiösen Lernorts Friedhof beitragen? Folgt man Berg und Weber, lassen sich fünf Grundtypen der methodischen Symbolerschließung ausmachen: der ganzheitliche Umgang, die kreative Auseinandersetzung, der meditative Zugang, die erfahrungs- und lebensgeschichtliche Erschließung und die verstehende Erschließung.²⁶¹ Alle fünf Methodenzugänge entsprechen sowohl den von Wolf präzisierten Paradigmen einer Friedhofspädagogik als auch den Lern- und Bildungsprozessen kognitiver, affektiver, erfahrungsbezogener, kreativer und meditativer Manier. Die Symboldidaktik kann als eine Möglichkeit aufgefasst werden, Schüler*innen zu religiöser Kompetenz und damit einhergehend zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe zu verhelfen. Überdies werden die Lernenden in ihrer Identitäts- und Sinnsuche bestärkt, indem sie symbolträchtige Motive und Elemente der Friedhofskultur als Formen des Abschieds, der Erinnerung und des Gedenkens identifizieren und reflektieren können.²⁶² Als Glaubens- und Lernort ermöglicht der Friedhof originale und authentische Begegnung zwischen Subjekt und Ort und regt zur diskursiven Reflexion und zum Weiterdenken an.

5.4 Didaktische und Methodische Hinweise zur praktischen Umsetzung

Friedhöfe lassen sich auf ähnliche Weise wie Kirchen erschließen. Daher wundert es nicht, dass viele Religionspädagog*innen die Friedhofserkundung mit einer Kirchnererschließung verbinden.²⁶³ Mag dies zur Einstimmung in die Thematik und zur Reflexion der eigenen Glaubenswurzeln zwar hilfreich sein, bietet der Lernort Friedhof weitreichendes und herausforderndes Auseinandersetzungspotenzial. Was die Lehrkraft in der Exkursionsplanung in jedem Fall von der Sakralraumpädagogik übernehmen kann, ist der sogenannte *Dreischritt der Erkundung*. Der bei Rupp²⁶⁴ aufgrund seiner uneindeutigen Trennschärfe als *Dreiklang* bezeichnete Begriff meint einen didaktischen Erschließungsweg von Wahrnehmen, Deuten und Handeln beziehungsweise Gestalten, die in ihrer

²⁶¹ Vgl. Berg/ Weber, Symbole, 13f.

²⁶² Vgl. Schulte, Jeder Ort, 143.

²⁶³ Vgl. u.a. Wolf, Friedhofspädagogik, 151ff.

²⁶⁴ Rupp, Kirchenpädagogik, 233.

Gesamtheit eine behutsame und sensible Annäherung an einen Ort, der [...] mit den unterschiedlichsten Gefühlen besetzt ist“²⁶⁵, ermöglichen. Die Schritte bahnen hierbei die vorrangig zu fördernden und gleichnamigen prozessbezogenen Kompetenzen an und lassen sich als Strukturhilfe für den Lernort Friedhof verstehen. Schulte²⁶⁶ illustriert für den Friedhof beispielhafte Fragen, die in den einzelnen Phasen der Erschließung prädominieren können, darunter Fragen der Wahrnehmung von Gefühlen, Atmosphäre und Symbolen, Fragen der Deutung und Dekodierung ebenjener Wahrnehmungen und Fragen des Handelns und Gestaltens als Ausdruck personeneigener Kreativität. Sauerborn und Brühne²⁶⁷ entfalten überdies einen Planungsdreischritt, welcher den didaktisch-methodischen Dreiklang am Lernort situiert. Er besteht aus den Teilaspekten Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Die auf handelnde Auseinandersetzung ausgerichtete Durchführungsphase ist daher Ort und Anschlusspunkt für den Dreiklang sakralpädagogischen Ursprungs. Wesentlich für den gewählten Lernort Friedhof ist, dass er sowohl als Einstieg, mitten im Thema oder als wissensfestigender Abschluss einer Unterrichtseinheit einsetzbar ist.²⁶⁸ An welche Stelle der Unterrichtseinheit der Lernort letztendlich tritt, ist zumeist abhängig von den durch die Lehrkraft im Vorhinein zu bestimmenden Lernabsichten und der jeweiligen Lerngruppe. Dazu gehört unerlässlich eine Erhebung der Lernausgangslage der Schüler*innen.²⁶⁹

Das Wissen um einen wahrscheinlich annehmbaren Entwicklungsstand der Lernenden, ihren Todeskonzepten und Jenseitsvorstellungen, ist für die Planung geeigneter Begegnungsformen dienlich. Dasselbst eignet sich ein Blick in James W. Fowler's *Stufen des Glaubens* sowie Fritz Oser und Paul Gmünders' *Stufen des religiösen Urteils*.²⁷⁰ Durch die Berücksichtigung der kognitiv-strukturalistischen Entwicklungstheorien, deren Stufen nicht in starrer Abfolge und Trennschärfe, sondern fließend zu deuten sind, vermag die Lehrkraft die Lernenden vor einer Über- beziehungsweise Unterforderung mit dem sensiblen Thema und

²⁶⁵ Schulte, Jeder Ort, 144.

²⁶⁶ Ebd., 144f.

²⁶⁷ Vgl. Sauerborn/ Brühne, Didaktik, 91ff.

²⁶⁸ Adam, Außerschulische Lernorte, 361.

²⁶⁹ Vgl. Zimmermann, Friedhofsbesuch.

²⁷⁰ Vgl. Naurath, Elisabeth, Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien, in: Lämmermann/ Naurath/ Pohl-Patalong, Arbeitsbuch, 76-95, hier insb. 86-92.

dessen Inhalten zu schützen. Was an Inhaltsvermittlung „gegenwärtig, zukünftig und exemplarisch für die konkrete Lerngruppe bedeutsam ist, muss im Einzelfall entschieden und begründet werden.“²⁷¹ Unabhängig von der Wahl der Erkundungsform an außerschulischen religiösen Lernorten sollte also eine lernortspezifische zielgerichtete Gestaltung Movens sein. Dazu gehört, Lehr- und Lernmaterialien vorzubereiten und einzusetzen, die die Selbsttätigkeit der Schüler*innen fördern.²⁷² Trotz aller Methodenvielfalt ist es sinnvoll, „kontemplative, verlangsamende Arbeitsweisen“²⁷³ zu wählen, denn der Erfahrungsraum Friedhof kann auf emotionaler Ebene unterschiedliches in den Schüler*innen auslösen – er ‚macht etwas‘ mit den Menschen. Dementsprechend muss der Friedhofsbesuch hinreichend in den Unterricht eingebunden werden.²⁷⁴ Ferner ist es ratsam, die Erziehungsberechtigten im Vorfeld über den außerschulischen Lernort zu informieren und deren Einverständnis einzuholen. Weil im RU in besonderer Weise persönliche Themen zur Sprache kommen können, sollten die Lernenden während der Erschließung nicht auf sich allein gestellt bleiben, damit auf Fragen und andere Eventualitäten angemessen reagiert werden kann. Folglich ist es empfehlenswert, im Vorhinein der Friedhofsererschließung an den geschützten Rahmen des (nicht ortsgebundenen) RUs zu erinnern, besonders vor dem Hintergrund sensibler Erfahrungen und Erlebnisse, die mit dem Lernort Friedhof verbunden sein können. Über die direkte Ansprache und Verarbeitung hinaus kann dies im unterrichtlichen Nachgespräch aufgefangen werden.

Ein letzter Hinweis sei an dieser Stelle noch angemerkt, der sich entgegen der sonst so zentral auf die Subjekte des Lernens verschriebenen Religionspädagogik nun auf die Lehrkräfte fokussieren soll: Die Vorbereitung des außerschulischen religiösen Lernortes Friedhof ist nicht ausschließlich einseitig als Planungsgeschehen der Lehrkraft für die Schüler*innen zu verstehen. Viel mehr verlangt der Gegenstand Religion von den Lehrkräften eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Glaubensbiografie.²⁷⁵ Ebenso wie die Lernenden einen eigenen Umgang mit dem Lernort und den dort angebotenen

²⁷¹ Zimmermann, Friedhofsbesuch.

²⁷² Vgl. Schulte, Jeder Ort, 14.

²⁷³ Gärtner, Lernen, 234.

²⁷⁴ Dies kann hinreichend über den Planungsschritt der Vorbereitung geschehen.

²⁷⁵ Vgl. Lindner, Konstantin, Art. Lehrkraft, Rolle, in: WiReLex, Januar 2015, (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort100088/>), abgerufen am 30.07.2020.

Lernprozessen entwickeln sollen, ist es von elementarer Bedeutung, dass man seinen eigenen subjektiven Zugang zum Lernort Friedhof für sich persönlich erschließt. Dadurch wird sich letztlich die Fähigkeit einer professionellen und gleichzeitig authentischen Distanzhaltung zum Sujet auszeichnen, um der beratenden und Lernprozess anleitenden Rolle gerecht werden zu können.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit ist der Frage nachgegangen, welchen Beitrag außerschulische Lernorte für einen zeitgemäßen RU leisten können. Bereits in der Einleitung wurde dafür der Grundstein gelegt, indem die Relevanz einer Beschäftigung mit dem Thema außerschulische (religiöse) Lernorte seitens institutionalisierter Bildungstheorie und lernender Subjekte einführend beleuchtet wurde. Als Zubringer für die Auseinandersetzung mit der Lernortdidaktik wurde daraufhin die gegenwärtige Situation des RUs analysiert. Von kulturellem, religiösem und gesellschaftlichem Wandel geprägt, konnte der RU in seiner genuinen Bestimmung und im Horizont der sich wandelnden Verhältnisse eingeordnet und davon ausgehend resultative Herausforderungen für zeitgemäße und zukunftsfähige religionsdidaktische Konzepte abgeleitet werden. Jenes entfaltete essenzielle Bedeutungskraft im Kontext der daraufhin aufgegriffenen allgemeinen und spezifisch RUlischen Didaktik außerschulischer Lernorte. Nachdem die geschichtliche Entwicklung derselben in ihren Grundzügen und Maximen durchdrungen werden konnte, bot sich die spezifische Betrachtung der Religionsdidaktik außerschulischer Lernorte an, um der Leitfrage des Beitrages von außerschulischen Lernorten für den RU näherzukommen. Dies implizierte neben der an Kompetenz- und Subjektorientierung ausgerichteten Lern- und Bildungsprozesse auch die Kontextualisierung anschlussfähiger religionsdidaktischer Ansätze. Aufgrund der bis dahin erfolgten Ausführungen erwies sich der performative und handlungsorientierte RU diesbezüglich besonders erwägenswert. Nun erfolgte eine erste Annäherung an konkrete Lernorte für den RU, woraufhin der exemplarisch gewählte außerschulische religiöse Lernort Friedhof im Detail studiert wurde.

Schenkt man der Aussage Beachtung, dass schulischer RU zentraler und nicht selten primärer Ort religiöser Bildungserfahrungen für die Individuen sei, ist eine Berücksichtigung geänderter Sozialisationsvoraussetzungen die logische Konsequenz. Die außerschulische religiöse Lernortdidaktik bietet diesbezüglich Anschlussmöglichkeiten, direkten Kontakt und Begegnung zu Religion in der Lebenswirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers herzustellen und so gemeinsames Erfahren, Ausprobieren und Probehandeln mit dem Ziel religiöser Orientierung, Kompetenz und Identitätsstiftung zu ermöglichen. Dieser Grundsatz deckt sich mit den analysierten religionspädagogischen Erkenntnissen, weshalb

„Religiöses Lernen an außerschulischen Orten [...] somit nicht das »Sahnehäubchen« vom Religionsunterricht [ist], sondern [...] zur religionspädagogischen »Grundnahrung« [gehört].“²⁷⁶

Damit gewinnt die Religionspädagogik obendrein Anschluss an den lebensweltlichen Kontext religiöser Lernprozesse und erweitert so ihren Horizont.²⁷⁷ Im bekennenden Zeitalter der Individualisierung ist die Öffnung von Schule als Ermöglichung vielfältiger Lernzugänge Ausdruck von Authentizität. Sowohl dieser als auch der Aspekt der Teilhabe an gelebter religiöser Praxis lassen sich als Beiträge außerschulischer Lernorte für den RU interpretieren. Hinzu kommt das institutionsunabhängige Lern- und Bildungspotenzial ganzheitlicher Couleur. Nach Schulte's gleichnamigen Werk soll auch der Beitrag der Vielörtlichkeit von außerschulischen Lernorten für den RU wertgeschätzt werden, denn diese ermöglicht zum einen lebensweltbezogenen und authentischen Erfahrungszuwachs im örtlichen Nahraum und zum anderen weist sie auf fächerverbindende Potenziale religiöser Lernortdidaktik hin. In eindeutiger Begegnungsoffenheit tragen außerschulische religiöse Lernorte ferner zum Erwerb und zur Stärkung von Pluralitäts- und Dialogfähigkeit bei, was im Horizont konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt unerlässlich ist. Bezogen auf heterogene Bedingungen des Aufwachsens und ungleiche Sozialisationsbedingungen von Schüler*innen weiß die außerschulische religiöse Lernortdidaktik Vorteile zu deduzieren:

²⁷⁶ Gärtner, Claudia, Lernen, 231.

²⁷⁷ Grethlein, Christian, Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischen Interesse, in: Domsgen, Michael (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 73-92, hier 89.

„Lernen an außerschulischen Lernorten kann hier ein besonderes Potential entfalten, wenn es die folgenden [gemeint sind Adaptivität, Erweiterung und Inklusion sowie Kompensation] Prinzipien berücksichtigt.“²⁷⁸

Als außerschulischer religiöser Lernort trägt auch der exemplarisch gewählte Friedhof zu einem zeitgemäßen und zukunftsfähigen RU bei. Für ihn gelten die gleichen Prämissen, die in der allgemeinen und RUlichen Lernortdidaktik erschlossen wurden. Er erfüllt die Bedingungen an Lernorte hinsichtlich Lokalität, Ermöglichung von Primärerfahrungen, fächerübergreifendem Potenzial und dem Primat mehrdimensionalen Fachlernens. Darüber hinaus nimmt er sich den Gegebenheiten des derzeitigen RUs an, indem er einen ganzheitlichen Zugang zur religiösen Erschließungsdimension des Lebens ermöglicht. Was ihn als Lernort herausstechen lässt, ist sein besonderer Beitrag zu einem emotionsbezogenen Lernen. Dieser Sensibilität muss zweifelsfrei Rechnung getragen werden und kann, sofern gründlich reflektiert, einen unterrichtsfachlich herausstechenden Beitrag zum RU an außerschulischen Lernorten leisten.

Welche Beiträge können außerschulische Lernorte für den RU also zusammengefasst leisten? Hier möchte ich auf lernortdidaktische Literatur²⁷⁹ verweisen, in der zumeist eine Gegenüberstellung von Pro- und Contra-Argumenten aufgelistet wird, die für die konkrete Benennung von Beiträgen beziehungsweise Potenzialen sachdienlich aufgeführt werden können. Für das Lernen an außerschulischen Lernorten sprechen demnach folgende Faktoren: Handlungsorientierung, Mehrperspektivität, Alltags- und Lebensweltorientierung, Ganzheitlichkeit, gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe, Formen freien und selbstgesteuerten Lernens, Erfahrungspotenzial, Wissenszuwachs bezüglich fachlicher, medialer und methodischer Inhalte, Erfahren und Erschließen komplexer Realität, Freiräume für die Individuen sowie die aufwertende Außenwirkung der Integration außerschulischen Lernens in den Schulalltag. Im Ansinnen einer kritischen Reflektion von Grenzen außerschulischen Lernens sollen jedoch komplettierend die Contra-Argumente nicht ausgelassen werden: Logistischer, finanzieller und organisatorischer Mehraufwand, Verletzungsgefahren, Disziplin und Lerngruppengröße, erschwerte Leistungsbewertung und veränderte Lernzielkontrolle, curriculare

²⁷⁸ Baar/ Schönknecht, Lernorte, 36.

²⁷⁹ Hier wird sich exemplarisch auf *Schulte, Jeder Ort*, 32. rückbezogen, die in ihren Argumente in mit *Sauerborn/Brühne, Didaktik*, 83. und vielen weiteren übereinstimmt.

Vorgaben, Skepsis seitens des Kollegiums, der Eltern und der Öffentlichkeit, Missbrauch von Freiräumen.²⁸⁰ Viele der genannten Faktoren wurden im Argumentationsstrang dieser Arbeit direkt oder indirekt entkräftet. Da es zu weit führen würde, diese noch einmal einzeln zu besprechen, sei nur auf eines verwiesen: Der erschwerten Leistungsbewertung und veränderten Lernzielkontrolle können kritisch beigepröft werden. Allerdings wurde in den didaktischen und methodischen Hinweisen explizit darauf hingewiesen, dass die Erschließung eines Lernortes stets in ein Gesamtgefüge von Unterricht eingebettet sein muss, sodass die Leistungsbewertung und Lernzielkontrolle nicht allein auf den Lernortbesuch abfallen.

Die Frage nach dem Beitrag außerschulischer Lernorte zum RU kann also aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und in Chancen (Pro) und Grenzen (Contra) differenziert werden. Die in den Pro-Argumenten verfassten Chancen lassen sich namentlich und thematisch vielfältig in den Ausführungen dieser Arbeit wiederfinden und können dementsprechend als Beiträge außerschulischer Lernorte für den RU aufgefasst werden. Diese Auffassung erhärtet sich zusätzlich, zieht man die derzeitige Situation des RUs, dessen Herausforderungen und die Maximen zeitgemäßer und zukunftsfähiger religionsdidaktischer Ansätze hinzu. Alles in allem leisten außerschulische (religiöse) Lernorte einen erheblichen Beitrag zu einem *guten* RU, indem sie diesen durch originale und authentische Begegnungen aufwerten, identitäts- und sinnstiftend anregen, den *Propria* der Kompetenz- und Subjektorientierung gerecht werden und so ein „didaktisches Surplus zum Binnenraum Schule“²⁸¹ ermöglichen.

²⁸⁰ Vgl. Schulte, Jeder Ort, 32.

²⁸¹ Ebd., 31.

7. Literaturverzeichnis

Die Abkürzungen erfolgen nach dem Abkürzungsverzeichnis von

Schwertner, Siegfried M., IATG³. Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin/Boston ³2014.

Die Abkürzungen werden ergänzt durch das Abkürzungsverzeichnis von

Redaktion der RGG⁴ (Hg.), Abkürzungen Theologie und Religionswissenschaft nach RGG⁴, Tübingen 2007.

7.1 Quellen/ Textausgaben

Comenius, Johann Amos, Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, aus dem Lateinischen übersetzt von Sonia u. Andreas Flitner, mit einem Nachwort von Klaus Schaller, Stuttgart ¹¹2018.

Rousseau, Jean-Jacques, Emil oder Über die Erziehung, übersetzt in neuer deutscher Fassung v. Ludwig Schmidts, Paderborn 13.unver. Auflage 1998.

7.2 Wörterbücher/ Hilfsmittel/ Handbücher

Biewald, Roland/ Obermann, Andreas/ Schröder, Bernd/ Schwendemann, Wilhelm (Hg.), Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch, Göttingen 2018.

Hilger, Georg/ Ritter, Werner H./ Lindner, Konstantin/ Simojoki, Henrik/ Stögbauer, Eva, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, überarbeitete Neuausgabe, München/Stuttgart ²2018.

Kahlert, Joachim/ Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Miller, Susanne/ Wittkowske, Steffen (Hgg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn ²2015.

Abk.: Kahlert et al., Handbuch.

Pithan, Annebelle/ Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002.

Rupp, Hartmut, Handbuch der Kirchenpädagogik, Stuttgart ³2016.

Abk.: Rupp, Kirchenpädagogik.

Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula/ Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005.

7.3 Sekundärliteratur

7.3.1 Monographien

Baar, Robert/ Schönknecht, Gudrun, Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen, Beltz/Weinheim 2018.

Abk.: Baar/ Schönknecht, Lernorte.

Berg, Horst Klaus/ Weber, Ulrike, Symbole erleben Symbole verstehen. Didaktisches Begleitheft, Stuttgart/ München 2000.

Abk.: Berg/ Weber, Symbole.

Berthold, Margrit/ Ziegenspeck, Jörg W., Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder, Lüneburg 2002.

Böhm, Winfried, Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren, München 2012.

Burk, Karlheinz/ Claussen, Claus, Lernorte außerhalb des Klassenzimmers I. Didaktische Grundlegung und Beispiele, Frankfurt a.M. 1998.

Dörpinghaus, Andreas/ Uphoff, Ina Katharina, Grundbegriffe der Pädagogik, Darmstadt ⁴2015.

Dühlmeier, Bernd, Außerschulische Lernorte in der Grundschule, Baltmannsweiler 2008.

Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart ²2008.

Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland/ Pädagogisch-Theologisches Institut der Nordkirche (Hg.), Religionsunterricht kompakt – Eine Handreichung für fachfremd Unterrichtende, Hamburg 2015.

Foitzik, Karl (Hg.), Gemeindepädagogik. Prämissen und Perspektiven, Beiträge zum Fünften Gemeindepädagogischen Symposium Hannover 2001, Darmstadt 2002.

Frevert, Sylvia, FriedWald, Gütersloh 2010.

Abk.: Frevert, FriedWald.

Grümme, Bernhard, Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg im Breisgau 2017.

Abk.: Grümme, Heterogenität.

Gudjons, Herbert/ Traub, Silke, Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch, Bad Heilbrunn/ Regensburg 12. aktualisierte Auflage v. 2016.

Abk.: Gudjons/ Traub, Grundwissen.

Halbfas, Hubertus, Das dritte Auge: Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf ⁶1995.

Hemel, Ulrich, Ziele religiöser Erziehung: Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a.M. 1988.

Holze, Erhard/ Pfister, Stefanie, 100 Rechtsfragen zu Religionsunterricht und Schule. Konkret, juristisch, kompetent, Göttingen 2019.

Husmann, Bärbel/ Klie, Thomas, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.

Kabisch, Richard, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen ³1913.

Kindermann, Katharina, Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen, Bielefeld 2017.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichtes in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

Abk.: EKD, Identität.

Dass. (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

Abk.: EKD, Orientierung.

Dass. (Hg.), Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 111, Hannover 2011.

Kropač, Ulrich, Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule. Unter Mitarbeit von Klaus König, Stuttgart 2019.

Abk.: Kropač, Religion.

Kuhlmann, Janina, BE-G-REIFEN im Wald. Ausführungen zum aktuellen Stand der Waldkindergartenpädagogik in Deutschland, Saarbrücken 2007.

Lämmermann, Godwin/ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005.

Abk.: Lämmermann/ Naurath/ Pohl-Patalong, Arbeitsbuch.

Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 6. überarbeitete und erweiterte Neuaufl. v. 2018.

Meyer, Hilbert, Was ist guter Unterricht? Berlin ¹⁴2016.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II, Kiel 2016.

Abk.: Ministerium, Fachanforderungen.

Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, überarbeitet und aktualisiert von Hartmut Lenhard, Göttingen 42015.

Abk.: Obst, Kompetenzorientierung.

Pohl-Patalong, Uta, Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis, Göttingen 2013.

Abk.: Pohl-Patalong, Religionspädagogik.

Dies./ Woyke, Johannes/ Boll, Stefanie/ Lüdtke, Antonia/ Dittrich, Thorsten, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.

Dies./ Boll, Stefanie/ Dittrich, Thorsten/ Lüdtke, Antonia/ Richter, Claudia, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017.

Riegel, Ulrich, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.

Abk.: Riegel, Zukunft.

Riegger, Manfred, Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation, Stuttgart 2019.

Sajak, Clauß Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten, Paderborn 2012.

Abk.: Sajak, Gotteshäuser.

Sauerborn, Petra/ Brühne, Thomas, Didaktik des außerschulischen Lernens, Baltmannsweiler 62017.

Abk.: Sauerborn/ Brühne, Didaktik.

Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012.

Schulte, Andrea, Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte, Stuttgart 2013.

Abk.: Schulte, Jeder Ort.

Schweitzer, Friedrich/ Haen, Sara/ Krimmer, Evelyn, Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019.

Wolf, Michael, Friedhofspädagogik. Eine Untersuchung im Kontext der Fragen nach erfülltem Leben, Tod und Ewigkeit, Berlin/Wien 2011.

Abk.: Wolf, Friedhofspädagogik.

Woppowa, Jan, Religionsdidaktik, Paderborn 2018.

Abk.: Woppowa, Religionsdidaktik.

7.3.2 Aufsätze in Zeitschriften

Adam, Gottfried, Lernorte außerhalb der Schule. Profile und Chancen außerschulischer Lernprozesse, in: Schulfach Religion 26 (2007) 1/2, 81-108.

Butt, Christian, Verständigung an der Grenze des Lebens. Unterrichtserfahrungen aus dem dialogischen Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 4 (2013), 186-191.

Abk.: Butt, Verständigung.

Degen, Roland, Religion be-greifen. Gedanken zum Lernort Kirchenraum, in: Grundschule religion: 2 (2003), 4-5.

Domsgen, Michael/ Pohl-Patalong, Uta, „Vom Pluralitätsbegriff zur religiösen Heterogenität. Ein neuer Leitbegriff für die Religionspädagogik und seine Konsequenzen.“, in: PrTh 2 (2018), 67-69.

Abk.: Domsgen/ Pohl-Patalong, Pluralität.

Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: ZPT 60/1 (2008), 74-88.

Grümme, Bernhard, Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: Theo-Web 15/1 (2016) 141-152.

Abk.: Grümme, Berufsschulreligionsunterricht.

Grünewald, Erika, „...zärtlich neigt sich die Nacht“. Anregungen für eine Friedhofserkundung, in: Grundschule religion: 2(2003), 17-21.

Abk.: Grünewald, Friedhofserkundung.

Haese, Bernd-Michael, Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg, in: ZPT 65 (2013), 5-24.

Juschka, Michael, »Verstehst du auch, was du siehst?«. Lesenlernen des öffentlichen Raums, in: PGP 3 (2006), 18-20.

Käbisch, David, Performanzorientierte Religionsdidaktik. Oder: Wie können Schülerinnen und Schüler über religiöse Handlungen ins Gespräch kommen? in: ZPT 66/4 (2014), 376-385.

Korsch, Dietrich, Den Atem des Lebens spüren: Bildungsstandards und Religion, in: ZPT 58/2 (2006), 166-173.

Kunstmann, Joachim, Subjektorientierte Religionspädagogik. Modellvorschlag für ein zeitgemäßes Konzept religiöser Bildung, in: ZPT 69 (2017), 367-377.

Langenhorst, Georg, Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms, in: rhs 51/6 (2008), 289-298.

Lüdtke, Antonia/ Pohl-Patalong, Uta, „»Konfessionalität« des Religionsunterrichts? Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität“, in: PrTh 2 (2018), 84-90.

Abk.: Lüdtke/ Pohl-Patalong, Konfessionalität.

Mendl, Hans, Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als nur ein „Reden über Religion“, in: Notizblock 49 (2011), 8-11.

Nord, Ilona/ Luthe, Swantje, Selbstvergewisserung ermöglichen?! Virtuelle Bestattungs- und Gedenkräume, in: Loccumer Pelikan 4 (2014), 159-163.

Porzelt, Burkhard, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: RPäB 54 (2005), 17-29.

Rost, Christina, Reden über ein Tabu: Vom Wandel im Umgang mit Tod und Trauer. Eine Unterrichtseinheit für die neunte Klasse, in: Loccumer Pelikan 1 (2012), 30-36.

Abk.: Rost, Tod.

7.3.3 Sammelbände/ Festschriften/ Kompendien

Domsgen, Michael (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019.

Abk.: Eisenhardt et al., Vielfalt.

Erhorn, Jan/ Schwier, Jürgen (Hg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeld 2016.

Abk.: Erhorn/ Schwier, Pädagogik.

Grethlein, Christian/ Lück, Christhard, Religion in der Grundschule: Ein Kompendium, Göttingen 2006.

Abk.: Grethlein/ Lück, Grundschule.

Grümme, Bernhard/ Lenhard, Hartmut/ Pirner, Manfred L., Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012.

Abk.: Grümme/ Lenhard/ Pirner, Innovative Ansätze.

Herbart, Johann Friedrich, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Kehrbach, Karl (Hg.), Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band II, Leipzig 1885.

Herzog, Markwart, Totengedenken und Trauerkultur, Stuttgart 2001.

Klie, Thomas/ Leonhard, Silke (Hg.), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008.

Ders./ Sparre, Sieglinde (Hg.), Erinnerungslandschaften. Friedhöfe als kulturelles Gedächtnis, Stuttgart 2017.

Lindner, Konstantin/ Schambeck, Mirjam/ Simojoki, Henrik/ Naurath, Elisabeth (Hgg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau 2017.

Abk.: Lindner et al., Religionsunterricht.

Roland, Oliver (Hg.), Friedhof – Ade? Die Bestattungskultur des 21. Jahrhunderts, Mannheim 2006.

Abk.: Roland, Friedhof.

Rothgangel, Martin/ Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2013.

Sigrist, Christoph/ Hofstetter, Simon (Hg.), Kirchen – Bildung – Raum. Beiträge zu einer aktuellen Debatte, Zürich 2014.

Vojtová, Věra/ Bloemers, Wolf/ Johnstone, David, Pädagogische Wurzeln der Inklusion/ Paedagogical Roots to Inclusion, Berlin 2006.

7.3.3.1 Aufsätze in Sammelbänden/ Festschriften/ Kompendien/ Handbüchern

Adam, Gottfried, Lernen an außerschulischen Lernorten, in: Wermke, Michael/ Adam, Gottfried/ Rothgangel, Martin (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 357-382.

Abk.: Adam, Außerschulische Lernorte.

Blasberg-Kuhnke, Martina, Gemeindepädagogik im Spiegel der Integration – eine kritische Sichtung, in: Pithan, Annebelle/ Adam, Gottfried/ Kollmann, Roland (Hg.), Handbuch integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 466-477.

Bloemers, Wolf, J. Heinrich Pestalozzi, in: Vojtová, Věra/ Bloemers, Wolf/ Johnstone, David, Pädagogische Wurzeln der Inklusion/ Paedagogical Roots to Inclusion, Berlin 2006, 113-115.

Brade, Janine/ Dühlmeier, Bernd, Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten, in: Kahlert, Joachim/ Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Miller, Susanne/ Wittkowske, Steffen (Hgg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2015, 434-441.

Abk.: Brade/ Dühlmeier, Lehren und Lernen.

Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle, Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in:

- Erhorn, Jan/ Schwier, Jürgen (Hg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeld 2016, 29-52.
- Doedens, Folkert, Religionsunterricht im Kontext von religiöser und weltanschaulicher Pluralität – Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle, in: Lehmann, Christine/ Noormann, Harry/ Lamprecht, Heiko/ Schmidt-Kortenbusch, Martin (Hg.), Zukunftsfähige Schule – Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena 2011, 131-152.
- Erhorn, Jan/ Schwier, Jürgen, Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung, in: Dies. (Hg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeld 2016, 7-13.
- Fachinger, Marc/ Ruopp, Joachim, Außerschulische Institutionen als Mitgestalterinnen des BRU, in: Biewald, Roland/ Obermann, Andreas/ Schröder, Bernd/ Schwendemann, Wilhelm (Hg.), Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Ein Handbuch, Göttingen 2018, 99-118.
- Fischer, Norbert, Zur Geschichte der Trauerkultur in der Neuzeit, in: Herzog, Markwart, Totengedenken und Trauerkultur, Stuttgart 2001, 41-58.
- Gärtner, Claudia, Lernen am außerschulischen Ort, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 230-239.
- Abk.: Gärtner, Lernen.
- Grethlein, Christian, Lernort-Theorie – eine religionspädagogische Differenzierung in heuristischem und didaktischen Interesse, in: Domsgen, Michael (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009, 73-92.
- Heering, Peter/ Kiupel, Michael/ Schulze Heuling, Lydia, Physikalische Bildung in außerschulischen Kontexten am Beispiel der Science Center, in: Erhorn, Jan/ Schwier, Jürgen (Hg.), Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung, Bielefeld 2016, 227-243.
- Henn, Klaus Peter, Lernen am anderen Ort, in: Baumann, Ulrike (Hg.), Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, 180-192.
- Husmann, Bärbel, Performative Religionsdidaktik, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 146-153.
- Jürgens, Eiko, Außerschulische Lernorte, in: Jürgens, Eiko/ Standop, Jutta (Hg.), Taschenbuch Grundschule. 3. Grundlegung von Bildung, Baltmannsweiler ⁵2008, 101-112.
- Klie, Thomas/ Leonhard, Silke, Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik, in: Dies. (Hg.), Performative

- Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008, 9-25.
- Dies., Performatives Lernen und Lehren von Religion, in: Grümme, Bernhard/ Lenhard, Hartmut/ Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 90-104.
- Abk.: Klie/ Leonhard, Performativität.
- Krüger-Pottranz, Marianne, Multikulturelle Kindheit, in: Heinzel, Friederike (Hg.), Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a.M., 41-53.
- Langenhorst, Georg/ Naurath, Elisabeth, Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 28-36.
- Marquardt-Mau, Brunhilde, Lehren und Lernen in Projekten, in: Kahlert, Joachim et al. (Hgg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn ²2015, 419-424.
- Meyer-Blanck, Michael, Identität – Differenz – Interpretation. Ein dreifacher Versuch, die Religion des BRU in den Blick zu bekommen, in: Ders./ Obermann, Andreas (Hg.), Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts. Überlegungen zur Kommunikation religiöser Themen mit Jugendlichen heute, Münster 2015, 143-154.
- Muchow, Martha, Friedrich Fröbels Erziehungsgedanken und der moderne Kindergarten im Lichte der gegenwärtigen Kinder- und Bildungspsychologie, in: Oestreich, Paul, Das Kleinkind, seine Not und seine Erziehung, Jena 1932, 66-77.
- Naurath, Elisabeth, Kindheit, in: Lämmermann, Godwin/ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, 107-133.
- Dies., Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien, in: Lämmermann/ Naurath/ Pohl-Patalong, Arbeitsbuch, 76-95.
- Dies./ Schambeck sf, Mirjam, Einleitung, in: Lindner, Konstantin/ Schambeck sf, Mirjam/ Simojoki, Henrik/ Naurath, Elisabeth (Hgg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau 2017, 9-19.
- Pohl-Patalong, Uta, Die Situation des Religionsunterrichts heute, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 19-27.
- Abk.: Pohl-Patalong, Religionsunterricht heute.
- Ritter, Werner H., Religionsunterricht und andere Orte religiöser Bildung – Familie, Gemeinde, Öffentlichkeit, in: Hilger, Georg/ Ritter, Werner H./ Lindner, Konstantin/ Simojoki, Henrik/ Stögbauer, Eva,

Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, überarbeitete Neuauflage, München/Stuttgart 2018, 114-133.

Rösener, Antje, "Bildung und Raum". Zum Anliegen und den Perspektiven der Kirchenpädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft. Eine Standortbestimmung, in: Sigrist, Christoph/ Hofstetter, Simon (Hg.), Kirchen – Bildung – Raum. Beiträge zu einer aktuellen Debatte, Zürich 2014, 59-72.

Rupp, Hartmut, Kirchenpädagogik im Christentum, in: Sajak, Claß Peter (Hg.), Gotteshäuser. Entdecken – Deuten – Gestalten, Paderborn 2012, 13-20.

Sajak, Claß Peter, Interreligiöses Lernen im schulischen Religionsunterricht, in: Grümme, Bernhard/ Lenhard, Hartmut/ Pirner, Manfred L., Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 223-233.

Ders., Sakralraumpädagogik, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 154-163.

Abk.: Sajak, Sakralraumpädagogik.

Schröder, Bernd, Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: Ders. (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014, 163-178.

Schulz, Claudia, Religionssoziologische Einsichten über konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Vielfalt, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 61-67.

Abk.: Schulz, Religionssoziologie.

Siedler, Dirk Christian, Religiöse Räume erschließen, in: Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula/ Elsenbast, Volker (Hg.), Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 612-620.

Simojoki, Henrik, Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, in: Eisenhardt, Saskia/ Kürzinger, Kathrin S./ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta, Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich, Göttingen 2019, 54-60.

Abk.: Simojoki, Kontext.

Sparre, Sieglinde, Kirchliche sepulkrale Erinnerungsorte im Wechselspiel zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis, in: Klie, Thomas/ Sparre, Sieglinde (Hg.), Erinnerungslandschaften. Friedhöfe als kulturelles Gedächtnis, Stuttgart 2017, 97-110.

Thomas, Bernd, Lernorte außerhalb der Schule, in: Arnold, Karl-Heinz/ Sandfuchs, Uwe/ Wiechmann, Jürgen (Hg.), Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn ²2009, 283-287.

Abk.: Thomas, Lernorte außerhalb.

Tillmann, Angela/ Hugger, Kai-Uwe, Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten, in: Tillmann, Angela/ Fleischer, Sandra/ Hugger, Kai-Uwe (Hgg.): Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden 2014, 31-45.

Weinert, Franz E., „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel ³2014, 17-32.

Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner, Konstantin/ Schambeck, Mirjam/ Simojoki, Henrik/ Naurath, Elisabeth (Hgg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg im Breisgau 2017, 174-192.

Abk.: Woppowa, Konfessionelle Kooperation.

7.3.4 Lexikonartikel

Biehl, Peter, Art. Symboldidaktik, in: LexRP 2 (2001), 2047-2079.

Pätzold, Günter, Art. Lernorte, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft IX/2 (1983), 399-402.

Schmitt, Hanno, Art. Pädagogisches Jahrhundert, in: KLE 2 (2012), 487.

7.4 Elektronische Medien

Blasberg-Kuhnke, Martina/ Bubmann, Peter, Art. Gemeinde/ Gemeindepädagogik, in: WiReLex, Februar 2016 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort100210/>), abgerufen am 20.07.2020.

Boehme, Katja, Art. Kirchenraumpädagogik/ Kirchenpädagogik, in: WiReLex, Februar 2020 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort200823/>), abgerufen 20.07.2020.

Boschki, Reinhold, Art. Subjekt, in: WiReLex, Februar 2017, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>), abgerufen am 14.06.2020.

Fricke, Prof. Dr. Michael, Art. Diakonisches Lernen, evangelisch, in: WiReLex, Februar 2016 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort100314/>), abgerufen am 20.07.2020.

- Grafenstein, Anna von, Die Bedeutung von außerschulischen Lernorten für die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten mit besonderer Berücksichtigung des Biologieunterrichts, 2009 (PDF-Dokument, <https://www.foepaed.net/volltexte/grafenstein/auserschulische-lern-orte.pdf>), abgerufen am 08.07.2020.
- Grethlein, Christian, Art. Lernorte religiöser Bildung, in: WiReLex, Januar 2015 (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100108/>), abgerufen am 20.07.2020.
- Abk.: Grethlein, Religiöse Bildung.
- Kothmann, Thomas, Art. Religionsunterricht, evangelisch, in: WiReLex, Januar 2015, (WWW-Dokument, <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/>), abgerufen am 09.06.2020.
- Lenhard, Hartmut, Art. Kompetenzorientierter Religionsunterricht, in: WiReLex, Oktober 2018, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100016/>), abgerufen am 25.06.2020.
- Lindner, Konstantin, Art. Lehrkraft, Rolle, in: WiReLex, Januar 2015, (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088/>), abgerufen am 30.07.2020.
- Ders./ Naurath, Elisabeth/ Schambeck sf, Mirjam/ Schmid, Hans/ Schreiner, Peter/ Simojoki, Henrik/ Verburg, Winfried, Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, 19.12.2016 (PDF- Dokument: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ktheo_lehrstuehle/religionspaedagogik/pdfs/PositionspapPos_zukunftsfaehtiger_RU_Unterschriften_aktueller_Stand.pdf), abgerufen am 02.07.2020.
- Abk.: Lindner et al., Weichenstellungen.
- Mettler, Andreas, Art. Die Anschauungspädagogik, in: Kindex Lexikon, September 2017, (WWW-Dokument, <https://www.kindex.de/t-anschauungspaedagogik.aspx>), abgerufen am 06.07.2020.
- Pätzold, Günter/ Goerke, Deborah, Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten?, in: DIE Zeitschrift 4 (2006), 26-28, (PDF-Dokument, <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/paetzold0601.pdf>), abgerufen am 06.07.2020.
- Pemsel-Maier, Sabine, Art. Konfession(en), in: WiReLex, Februar 2018, (WWW-Dokument, <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/200368/>), abgerufen am 11.06.2020.
- Sajak, Clauß Peter, Art. Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: WiReLex, letzte Änderung März 2018, (WWW-Dokument, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100235/>), abgerufen am 03.07.2020.

Schulte, Andrea, Art. Außerschulisches Lernen/Erkundung, in: WiReLex, Februar 2019, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200566/>), abgerufen am 26.05.2020.

Abk.: Schulte, Erkundung.

Sekretariat der Ständigen Konferenzen der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, Berlin 2009 (PDF-Dokument, http://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards-Bs.pdf), abgerufen am 18.07.2020.

Wirtschaftskammer Wien (Hg.), Lexikon der Vielfalt, (PDF-Dokument, <https://www.wko.at/site/Charta-der-Vielfalt/Service/publikationen/Diversity-Lexikon.pdf>), abgerufen am 25.06.2020.

Zimmermann, Mirjam, Art. Friedhofsbesuch/Friedhofspädagogik, in: WiReLex, Februar 2019, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200586/>), abgerufen am 25.07.2020.

Abk.: Zimmermann, Friedhofsbesuch.

Dies., Art. Symboldidaktik, in: WiReLex, Januar 2015, (WWW-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100018/>), abgerufen am 28.07.2020.

Abk.: Zimmermann, Symboldidaktik.