

# Erinnerungsorte erkunden

## Bedeutung und Notwendigkeit von Exkursionen im Religionsunterricht

Markus Schiefer Ferrari

### Orte der Erinnerung<sup>1</sup>

Orte der (Kirchen-)Geschichte lassen uns Vergangenheit unmittelbarer erfahren, als dies Textzeugnisse vermögen, rücken sie aber gleichzeitig in noch größere Ferne und Fremdheit. In diesem „sonderbaren Gespinnst aus Raum und Zeit“ (Walter Benjamin<sup>2</sup>), dieser eigentümlichen Verbindung von Nähe und Distanz liegt aber gerade die besondere Aura und Magie von Erinnerungs- und Gedächtnisorten.

Wenn humanistische Gelehrte der Renaissance an die Gedenkorte der griechisch-römischen Antike pilgern, wollen sie allen Brüchen und allem Vergessen zum Trotz Vergangenheit zum gegenwärtigen Erlebnis werden lassen. Dabei entdecken auch sie keineswegs als erste den Gedächtniswert der Orte: Schon im ersten vorchristlichen Jahrhundert betont Cicero bei einem Besuch in Athen die „besondere Kraft der Erinnerung, die Orten innewohne (tanta vis admonitionis inest in locis)“ und, dass die Eindrücke, die am Schauplatz selbst empfangen werden, „um einiges lebhafter und aufmerksamer“ seien als die, die vom Hörensagen und Lesen herrührten.<sup>3</sup>

Allein der Anspruch einer intensiven Spurensuche und -sicherung im Sinne großer Bildungsreisenden wie Pausanias (2. Jh. n. Chr.), Petrarca (1304–1474) oder Goethe (1749–1832)

wird aber zu Beginn des 21. Jahrhunderts nicht genügen können, will man gerade in einem sich neu formierenden Europa die gesamte Gedächtnislandschaft der Erinnerungsorte wahrnehmen, angefangen von heiligen Orten und Gedenkorten bis hin zu sog. Familien- bzw. Generationenorten, die die Lebenden mit den Verstorbenen verbinden, und vor allem auch traumatischen Orten.

Dabei steuern viele Menschen heute nicht nur immer unausweichlicher auf den Bruch mit der Vergangenheit und das Abreißen des Gedächtnisses zu (Pierre Nora<sup>4</sup>), etwa durch die schlechende Reduzierung der Erinnerungsorte auf museale Tourismusstätten, sondern entwickeln zunehmend eine Haltung der Undankbarkeit gegenüber der Vergangenheit (Alain Finkielkraut<sup>5</sup>) als Ausdruck einer kulturellen Amnesie, die das vielfache Erbe Europas, insbesondere die religiösen Traditionen, nicht mehr wahrnehmen zu müssen glaubt.<sup>6</sup>

### Notwendigkeit von Exkursionen im Religionsunterricht

Um diesem allgemeinen Gedächtnisverlust bzw. der zunehmenden Undankbarkeit gegenüber der Vergangenheit – vor allem bezüglich der christlichen Verwurzelung – entgegenzusteuern, wird sich auch der Religionsunterricht nicht (mehr) nur auf Textanalysen oder Bildinterpretationen beschränken können, sondern sich immer wieder auch um

eine Erinnerungsarbeit vor Ort bemühen müssen, die sich aber weder auf die Vermittlung möglichst vieler Fakten etwa der Baugeschichte beschränken kann noch – und das wäre das andere Extrem – beim erlebnispädagogisch aufgeladenen Nachspüren der besonderen Aura des Ortes stehen bleiben darf.

So selbstverständlich und aktuell dieses Anliegen erscheint, auch im Religionsunterricht bzw. speziell im Rahmen des Kirchengeschichtsunterrichts außerschulische Lernorte aufzusuchen, um so mehr überrascht es dann doch, dass sich unter dem Stichwort Exkursionen selbst in einer ansonsten gut bestückten Universitätsbibliothek für die letzten Jahre neben allgemein gehaltenen schulpädagogischen Erwägungen<sup>7</sup> oder Ratgebern<sup>8</sup> nur für die Fächer Erdkunde<sup>9</sup>, Geschichte<sup>10</sup> und

1 Vgl. dazu v. a. Aleida Assmann, *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München 1999.

2 Walter Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (Erste Fassung, 1936), in: *Gesammelte Schriften*, hg. v. Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser, Bde. 1.2, Frankfurt a. M. 1974, 431–469, 440.

3 Cicero, *De finibus bonorum et malorum*. Über das höchste Gut und das größte Übel. Übers. u. hg. v. Harald Merklin, Stuttgart 1989, V. 1–2, 394–396.

4 Pierre Nora, *Zwischen Geschichte und Gedächtnis* (Kleine kulturwissenschaftliche Bibliothek, 16), Berlin 1990, 11.

5 Vgl. Alain Finkielkraut, *L'ingratitude*. Conversation sur notre temps, Paris 1999.

6 Vgl. Jürgen Manemann, *Seufzer der Kreatur*. Ohne Christentum wäre Europa leer, in: *SZ* 101 (03.05.2004), 15.

7 Ulrich Herrmann, *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim/Basel 2002, bes. „Exkursionen – Wege zu alternativen Schul- und Unterrichtskulturen“, 168–178.

8 Gerhard Hopfgartner/Marianne Weissel, *Exkursionen*. Von der professionellen Vorbereitung bis zum erfolgreichen Abschluss, Beispiele – Tipps – Checklisten, Wien 2002; vgl. dazu auch [www.oebvht.at/exkursionen/](http://www.oebvht.at/exkursionen/).

9 Zum Beispiel Ulrich Eckert/Max Huber (Hg.), *Seminarpraxis Erdkunde* (Gymnasialpädagogische Reihe bpv), München 2000; Gerhard Preisler/Gisbert Rinschede/Werner Sturm/Joachim Vossen (Hg.), *Schülerexkursionen im Erdkundeunterricht II. Empirische Untersuchungen und Exkursionsbeispiele* (Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie; 2), Regensburg 1997; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hg.), *Handreichungen zur Exkursionsdidaktik*. Erdkunde am Gymnasium, Donauwörth 1995; Hermann J. Volkmann, *Exkursionen effizienter gestalten*. Untersuchungen zur Exkursionsdidaktik im Rahmen der Angewandten Didaktik der Geographie (Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie; 6), Augsburg 1986.

10 Zum Beispiel Waltraud Schreiber, *Die historische Exkursion – Versuch einer Typologie*, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 27 (1999),

Biologie<sup>11</sup> grundsätzlichere exkursionsdidaktische Überlegungen aufspüren lassen. Obwohl bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus Einsichten Comenius' (1592–1670), Lockes (1632–1704), Rousseaus (1712–1778) und Pestalozzis (1746–1827) zur bildenden Kraft der unmittelbaren Erfahrung und entdeckenden Durchdringung der eigenen Umwelt der sog. „Anschauungsunterricht“ erwachsen ist und letztlich seinen Niederschlag im Fach „Heimatkunde“ bzw. später „Heimat- und Sachkunde“ (in Bayern ab 1974) gefunden hat<sup>12</sup>, konnte der Religionsunterricht im Gegensatz zu den oben genannten Fächern offenbar nicht an diese Tradition anknüpfen. Neben der anderen inhaltlichen Ausrichtung des Religionsunterrichts im Vergleich zu diesen Realienfächern mag eine weitere Ursache möglicherweise darin liegen, dass regelmäßig stattfindende SchülerInnengottesdienste außerhalb der Schule – vor allem aus dem Blickwinkel anderer Fächer – bereits als außerschulische Lernorte eingestuft werden und daraus – auch mit dem Hinweis auf schulorganisatorische Schwierigkeiten – abgeleitet wird, dass im Rahmen des RU keine (zusätzliche) Notwendigkeit oder kein Recht auf Exkursionen bestünde. So finden sich im Gegensatz zu den verpflichtenden Exkursionen etwa im Erdkunde- oder Ge-

schichtsunterricht<sup>13</sup> in den Lehrplänen des katholischen Religionsunterrichts zwar in der Darstellung der Fachprofile allgemein gehaltene Anregungen, auch außerschulische Lernorte aufzusuchen, und in den einzelnen Jahrgangsstufenplänen Vorschläge für Exkursionsziele, häufig aber mit dem einschränkenden und relativierenden Zusatz „ggf.“ (vgl. letzter Punkt: exkursionsdidaktische Handlungsfelder).

Der Verweis auf fehlende Literatur zum Thema Exkursionen im Religionsunterricht und die bislang nicht von den Religionslehrplänen eingeforderte Verpflichtung zum Aufsuchen außerschulischer Lernorte bedeutet selbstverständlich nicht, dass es an den einzelnen Schulen nicht ein entsprechendes Engagement gibt, das aber

## Lernen in der Box versus Frontalunterricht im Gehen

Dabei geht es in dem folgenden Plädoyer für die verstärkte Durchführung von Exkursionen auch im Religionsunterricht keineswegs darum, dem gegenüber dem schulischen Unterricht pointiert vorgetragenen Vorwurf einseitig das Wort zu reden, den SchülerInnen werde dort nur eine trockene, verkopfte, wenig kreative Sonderwelt vorgeführt, die Wirklichkeit werde nur als eine gedachte vermittelt. Im Gegensatz zu einem solchen „Lernen in der Box“ ginge es darum, dass SchülerInnen außerschulische Lernorte aufsuchen sollten, um dort aus erster Hand, gleichsam hautnah und mit allen Sinnen zu lernen.<sup>14</sup>

H 1/2, 30–36; Kirsten Krebsbach/Doris Meyer/Eckhard Wirbelauer, Exkursion in die Geschichte. Skizze und Auswertung einer Kooperation zwischen Schule und Universität, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50 (1999), 14–29, mit einem auch für den RU anregenden Methodenbaukasten zu den Stichworten: Orientieren (z. B. Raumwahrnehmung: Distanzen, Größenverhältnisse, Geländestrukturen), Beschreiben, Zeichnen, Rekonstruieren (z. B. Arbeiten mit Modellen), Verkörpern (z. B. Längen abschreiten), Personifizieren (z. B. Rollenspiel: in die Rolle einer fiktiven Person der Vergangenheit schlüpfen), Entziffern (z. B. Inschriften), Erzählen (z. B. im Gegensatz zu einem faktenorientierten Vortrag „Geschichten aus der Geschichte“ nahe bringen).

11 Zum Beispiel Hans Joachim Emmann, *Das Prinzip des „offenen Unterrichts“*, angewandt auf Schülerexkursionen im Biologieunterricht, eine Fallstudie zur Exkursionsdidaktik, Göttingen 1999.

12 Vgl. Preisler 1997, 12 f.; Hubertus Halbfas, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf 1989, 240 f.

auf Grund immer größer werdender Klassen und zunehmender Belastungen der (Religions)LehrerInnen etwa durch weitere Unterrichtsstunden alles andere als gefördert wird.

13 Vgl. z. B. Fachprofil „Erdkunde“ des Lehrplans für das bayerische Gymnasium 2003: „Viele Gegenstände des Erdkundeunterrichts eignen sich jedoch auch, sie unmittelbar in der Wirklichkeit zu beobachten und dabei geographische Arbeitsweisen einzuüben. Exkursionen und Unterrichtsgänge sind deshalb ein unverzichtbarer Bestandteil des Erdkundeunterrichts.“

Abgesehen davon, dass dieser Vorwurf die zahlreichen inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten des Unterrichts ausblendet, genügt allein die Öffnung der Schule auf andere Lernorte hin nicht, wenn dort nur ein klassischer Führungsstil, ein „Frontalunterricht im Gehen“ zum Tragen kommt. Ziel wird es auch dort sein

14 Vgl. August Heuser, *Anderes anders lernen. Neue Lernorte für den Religionsunterricht*, in: *KatBl* 121 (1996), 76–82, 76.

müssen, die Selbsttätigkeit und Eigenaktivität der SchülerInnen zu fördern, wenn eine solche Exkursion nicht zu einer bloßen Pflichtveranstaltung oder Verlegenheitslösung für einen Wandertag werden soll.<sup>15</sup>

Um den Blickwinkel verändern zu können, anderes wirklich anders zu lernen, bedarf es gerade im Unterricht ausreichender Zeit, um etwa eine Erkundung vor-, aber auch nachbereiten zu können, will man nicht, dass die neuen Erfahrungen bei den SchülerInnen ebenso schnell verpuffen wie sie gesammelt wurden.

### Bedeutung von Exkursionen

Ohne Zweifel tragen vor allem projektorientierte Exkursionen<sup>16</sup> an außerschulische Lernorte unabhängig vom Fach dazu bei, bei SchülerInnen einzelne Kompetenzen im Vergleich zum schulischen Unterricht noch gezielter und vertiefter fördern zu können. So kann beispielsweise die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Exkursionen mit Blick auf die im späteren Berufsleben geforderten sozialen und emotionalen Kompetenzen zu einer (weiteren) Stärkung von so genannten „soft skills“, wie Eigenverantwortung, Teamfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Flexibilität, Begeisterungsfähigkeit und Kontaktstärke, beitragen.<sup>17</sup>

Darüber hinaus lässt sich die Bedeutung von Exkursionen vor allem unter folgenden didaktischen Orientierungskriterien erfassen und begründen<sup>18</sup>:

■ **Realitätsorientierung („Lernen vor Ort“)**: Die neue Unterrichtssituation bietet mit ihrer Lebensnähe und Anschaulichkeit für viele SchülerInnen oft eine überraschende Lernmotivation, die auch neue Techniken der Problemlösung verlangt.

Gerade bei dieser Form der „Realitätsbewältigung“ können manche Kinder und Jugendliche bislang im Unterricht nicht entdeckte Fähigkeiten zeigen und erproben, und es erlaubt auch den LehrerInnen das Begabungsspektrum einzelner SchülerInnen differenzierter zu bewerten.

■ **Handlungsorientierung („Learning by doing“)**: Gerade das selbstständige und zielgerichtete Handeln kann bei den SchülerInnen nicht nur das Selbstbewusstsein, die Entscheidungsfreude und Kreativität steigern, sondern fördert eine mündige, weil eigenverantwortliche Entscheidungs- und Handlungskompetenz und trägt vor allem auch dazu bei, dass sich das Gelernte besser im Gedächtnis einprägt und damit länger als aktives Wissen verfügbar bleibt. „Untersuchungen haben gezeigt, dass sich Schüler und Schülerinnen lange nach ihrer Schulzeit immer noch auf Exkursionserlebnisse und -ergebnisse zurückbesinnen, während der andere Unterricht vielfach vergessen ist.“<sup>19</sup>

■ **Lernen mit allen Sinnen („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“)**: Im Gegensatz zu einer Reduzierung der Sinneswahrnehmung auf Sehen und Hören eröffnet der Einsatz aller menschlicher Sinne eine aktive Form der Aneignung und unterstützt wiederum in besonderer Weise die Gedächtnisleistung.

■ **Schülerorientierung („Mitverantwortliches Lernen“)**: Die Vorbereitung und Durchführung von Exkursionen eröffnen die Chance für freieres Arbeiten und offenere Lernsituationen, in denen sich der/die Lehrerin mit zunehmendem Alter der SchülerInnen zurücknehmen und ihnen Verantwortung auch bei der Organisation übertragen kann. Die eigentliche Funktion des/der LehrerIn liegt nun mehr in einer moderierenden und koordinierenden Übersicht über das gesamte Lerngeschehen und in der Beratung

einzelner SchülerInnen. Damit kann aber auch die Persönlichkeitsstruktur des/der einzelnen SchülerIn deutlicher gefördert werden als in klassischen Unterrichtssituationen.

■ **Fächerübergreifendes Arbeiten („Integratives Lernen“)**: Die Kooperation verschiedener Fächer entspricht insofern mehr den Exkursionszielen – aber auch konkreten Lebenssituationen des Alltags –, als sich die auftretenden Fragestellungen in der Regel nicht nur aus Sicht eines einzelnen Unterrichtsfaches bearbeiten lassen. Damit kann u. U. die Effizienz des Unterrichts gesteigert und der organisatorische Aufwand für den/die einzelne(n) LehrerIn reduziert werden.

Insbesondere im Rahmen der inneren Schulentwicklung werden mit diesen exkursionsdidaktischen Leitlinien wesentliche Anliegen der Unterrichtsentwicklung aufgegriffen.<sup>20</sup> Damit können das „Lernen vor Ort“ und die damit verbundene „Öffnung der Schule“ – unter der Voraussetzung einer entsprechenden Vermittlung nach außen – entscheidend zur Bildung bzw. Stärkung eines Schulprofils beitragen.

### Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Exkursion

Wie bereits erwähnt, hängt die Nachhaltigkeit einer Exkursion wesentlich von einer entsprechenden Vorbereitung und Nachbereitung ab. Dabei geht es in der Vorbereitungsphase nicht nur um die Abklärung unterschiedlichster organisatorischer Fragen (vgl. Kasten), sondern vor allem auch darum, die SchülerInnen entsprechend inhaltlich und methodisch fit zu machen, etwa durch die Einteilung verschiedener Arbeitsgruppen, durch entsprechende Arbeitsaufträge zur Beschaffung und Sichtung von Informationsmaterialien oder bei älteren SchülerInnen durch Impulsreferate zur ersten gegenseitigen Orientierung.

<sup>15</sup> Vgl. Gunter Otto, Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 2: Schule und Museum, Seelze 1998, 16.155.

<sup>16</sup> Zu den unterschiedlichen Definitionen und Klassifikationen von Exkursionen vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995, 17; Preisler 1997, 7–12.

<sup>17</sup> Vgl. Hopfgartner 2002, 12.

<sup>18</sup> Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995, 9–15.

<sup>19</sup> Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995, 12.

<sup>20</sup> Vgl. z. B. [http://www.stmuk.bayern.de/km/schulentwicklung/docs/grund\\_handlungsfelder\\_2.html](http://www.stmuk.bayern.de/km/schulentwicklung/docs/grund_handlungsfelder_2.html).

Je besser die LehrerInnen – etwa aufgrund einer Vorexkursion – über das angestrebte Exkursionsziel Bescheid wissen, um so effizienter lassen sich Fragebögen und Arbeitsblätter gestalten und Fragen der SchülerInnen vor Ort klären, um so größer ist aber auch die Gefahr, dass durch allzu lange Lehrervorträge oder dem Bedürfnis, den SchülerInnen möglichst alles zu zeigen, was man selbst gesehen hat, die Kinder und Jugendlichen darin gebremst werden, die aufgesuchten Orte im Sinne einer Didaktik der Aneignung – im Gegensatz zu einer Didaktik der Vermittlung – möglichst selbst erkunden und entdecken zu können. Ähnlich wie im Unterricht wird die Kunst des/der LehrerIn darin liegen, durch geschickte Hinweise und Impulse die SchülerInnen immer wieder dazu anzuregen weiterzufragen und weiter-zusuchen, ohne sie weder durch eine Antwortflut, die möglichst zeitsparend und damit scheinbar effizienter die SchülerInnenköpfe mit Wissen abzufüllen sucht, noch durch eine Antwortverweigerungshaltung in ihrer Neugierde und Entdeckerfreude zu lähmen.

Die Nachbereitungsphase dient einerseits dazu, die Ergebnisse der Exkursion aufzuarbeiten und zu vertiefen, z. B. Arbeitsblätter auszuwerten und zu ergänzen, um darauf auch im weiteren Unterricht immer wieder zurückgreifen und aufbauen zu können, andererseits aber auch zur Präsentation entweder innerhalb der Klasse oder der gesamten Schule, z. B. im Rahmen eines Elternabends oder Tages der offenen Tür, aber auch im Jahresbericht oder auf der Homepage der Schule. Ebenso gehört aber auch eine – natürlich je nach Alter der SchülerInnen differenziert zu behandelnde – gemeinsame kritische Überprüfung der Exkursion dazu, sowohl unter fachlichen und methodischen, aber auch emotionalen und sozialen Gesichtspunkten.<sup>21</sup>

## Checkliste für die Organisation einer Exkursion<sup>22</sup>:

- Frühzeitige Absprache mit Schulleitung, KollegInnen (z. B. fächerübergreifendes Projekt) und Eltern
- Rechtliche Absicherung, z. B. Aufsichtspflicht (z. B. GSO § 39, LDO §§ 4 und 5), wichtige Bestimmungen des Kultusministeriums zu Schülerwanderungen und Studienfahrten (KMBII, Bekanntmachung vom 17. März 1993, 187)<sup>23</sup>
- Einbeziehung der SchülerInnen in die Vorbereitung
- Planung des Zieles und des zeitlichen Rahmens
- Vorexkursion (neben der inhaltlichen und methodischen Erkundung auch Klärung der Möglichkeit von Pausen, Toiletten usw.)
- Organisation von Verkehrsmitteln, evtl. von weiteren Aufsichtspersonen
- Klärung der Verpflegungs- und Kleidungsfragen, evtl. von Unterkunftsfragen
- Klärung der Kosten (evtl. rechtzeitig Ermäßigungen oder Zuschüsse<sup>24</sup> beantragen)
- Zusammenstellung einer Liste von notwendigen Ausrüstungsgegenständen (z. B. Sitzkissen, Schreibrett, Malstifte, Digitalkamera usw.)
- Gemeinsame Vereinbarung von „Spielregeln“ (z. B. Termine einhalten, jeder/jede ist für das Gelingen der Exkursion verantwortlich) und angemessenen Verhaltensweisen (z. B. auch Hinweis auf Gefahrenpunkte) bzw. Absprache möglicher disziplinarer Maßnahmen

22 Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995, 20–24; Preisler 1997, 52–56; Hopfgartner 2002, 7–19.

23 Vgl. <http://www.stmuk.bayern.de/km/schule/recht/bekanntmachungen/index.shtml>

24 Z. B. Möglichkeit des Fahrtkostenzuschusses beim Besuch der Gedenkstätten Dachau bzw. Flossenbürg bei der Bayer. Landeszentrale für polit. Bildungsarbeit, Brienerstr. 41, 80333 München, Antragsformular auch unter <http://www.stmuk.bayern.de/blz/gedenkstaetten/klassenfahrten.html>.

## Religionsdidaktische Verortung

Neben diesen für alle Fächer in gleicher Weise gültigen Aspekten einer Exkursionsdidaktik wird sich der Religionsunterricht aber aufgrund seiner spezifischen Anliegen um weitere Begründungen von Exkursionen im Rahmen des eigenen Faches bemühen müssen. Insbesondere Hubertus Halfbas hat Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts mit seinem Entwurf einer regionalen Religionsdidaktik einen bislang (zu) wenig beachteten Versuch unternommen, gerade im Bereich des religiösen Lernens die Notwendigkeit einer Erinnerungsarbeit vor Ort zu betonen.<sup>25</sup> Aber auch neuerdings werden im Kontext einer sog. performativen Religionspädagogik wieder die Chancen von Exkursionen für den Religionsunterricht entdeckt.<sup>26</sup>

## Regionale Religionsdidaktik (Halfbas)

Halfbas bergündet seinen Ansatz einer regionalen Religionsdidaktik in bewusster Abgrenzung zu einem Arbeiten mit Texten. Obwohl er selbst ein engagierter Herausgeber von Religionsbüchern ist, sieht er dennoch deren „äußerst geiziges Platzangebot“ und die „extrem bescheidene Basis“ für den Religionsunterricht, „die insbesondere dann nicht mehr befriedigt, wenn man sieht, wie viel bunte Fülle den Unterricht beleben könnte angesichts der konkreten Materialien – an Vorgängen, Geschichten, Dokumenten, Bildern, Bauwerken –, die im regionalen Umfeld zur Verfügung stehen ... Was uns hindert, dieses Potential unserer Städte und Landschaften auch theologisch zu buchstabieren, ist die seit Jahrhunder-

25 Hubertus Halfbas, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf 1989, bes. 239–304.

26 Vgl. Harald Schroeter-Wittke/Gesine Dronsz, *Kirchengeschichte(n) vor Ort. Annäherung an eine „begehbare“ Kirchengeschichtsdidaktik*, in: *KatBl* 128 (2003), 406–412; ders., *Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik*, in: Silke Leonhard/Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 47–66; Themenheft: *Performativer Religionsunterricht?*, in: *rhs* 45 (2002), H.1, 1–44.

21 Vgl. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1995, 20–24.

ten eingeübte Fixierung auf das gedruckte Wort ... Was vermittelt eine Kirchengeschichte in ‚Überblicken‘, wenn sie die Möglichkeit der örtlichen Einblicke ignoriert? Was schließlich verstehen Lehrer und Schüler von Theologie, wenn sie nie erfahren können, wie sich theologische Doktrin in alltäglichen Lebensformen und Frömmigkeitsweisen niederschlägt?“<sup>27</sup> Halbfas

der Orte der Erinnerung – von der Wahrnehmung von Freizeiteinrichtungen der Jugendlichen, Betrieben in der Region, Orten des politischen Lebens bis hin zu sozialen Einrichtungen und Orten der natürlichen Umwelt und des kulturellen Lebens. In der Konkretion seines Anliegens beschränkt er sich allerdings auf die Erkundung der eigenen Pfarrgemeinde und regionalen

Einbeziehung“ der lebensweltlichen Erfahrungen der SchülerInnen in den Lernprozess gerade im Kontext von Exkursionen erlaubt. Ganz davon zu schweigen, dass auch mehrtägige Studienfahrten etwa nach Rom die Möglichkeit bieten, immer wieder Bezüge zur Frömmigkeits-, Kunst- und Baugeschichte der eigenen Region herzustellen.<sup>29</sup>

Aufgrund der fehlenden Beschränkung auf Orte und Einrichtungen der Region, die spezifisch im Kontext einer religiösen Tradition einzuordnen sind, erscheint der Ansatz von Halbfas andererseits etwas zu euphorisch und damit letztlich unrealistisch. So läuft er Gefahr, alles religiös aufladen und vereinnahmen zu wollen und damit sowohl bei SchülerInnen als auch LehrerInnen die für die Wahrnehmung von bisher Übersehenem notwendige Trennschärfe zu verwischen und hilfreiche Differenzierungen, um Neues an bereits Gelerntes anbinden zu können, einzuebnen. Auch die mittlerweile in vielen Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen durchgeführten Sozialpraktika bzw. Compassionprojekte in Altenheimen, Kindergärten oder Krankenhäusern sollten nicht unter der Exkursionsthematik subsumiert werden, vielmehr kommt diesen im Sinne des ethischen Lernens und einer Berufsorientierung nochmals ein eigener Stellenwert innerhalb des Religionsunterrichts und der einzelnen Schule zu.<sup>30</sup>

fordert daher dezidiert, „die gewohnte objektivierende Distanz unterrichtlichen Lehrens zu überwinden“ Die Hinwendung zur Region ließe, im Gegensatz zu einer übergreifenden Geschichte, die mit jeder weiteren Ebene einen höheren Abstraktionsgrad verlange, den geschichtlichen Prozess als einen Lebenszusammenhang von Menschen mit ihren konkreten Ängsten, Nöten und Traditionen erkennen und biete damit den SchülerInnen die Möglichkeit des Wiedererkennens und der Identifikation, vor allem dann, wenn „nicht die ‚Sache an sich‘ Thema (sei), sondern die mit der Lebenswelt des Schülers verbundene Sache“. Das von Halbfas beschriebene Spektrum der regionalen Umwelt reicht – im Gegensatz zu dem hier gewählten Kontext

Kirchenlandschaft und -architektur. Dabei lenkt Halbfas die Aufmerksamkeit der SchülerInnen gezielt auch auf ansonsten unbeachtete Zeichen des Glaubens im Straßenbild bzw. an den Wegen von Ort zu Ort, wie z. B. Bildstöcke, Wegkreuze, Kreuzwegstationen, Kapellen, Gedenksteine, Brunnenfiguren und Hausinschriften, oder auch Wallfahrts-, Prozessions- und Leichwege.<sup>28</sup>

Einerseits wird man einen Kirchengeschichtsunterricht insbesondere in der Sekundarstufe I und II nicht auf eine regionale Geschichte reduzieren können, sollte aber dennoch auch hier nicht die Chance des exemplarischen Lernens übersehen, das durch vielfältige methodische Zugänge „eine partizipatorische Teilhabe und aktive

27 Halbfas 1989, 239.

28 Vgl. Halbfas 1989, 253–301.

29 Vgl. Markus Schiefer Ferrari, Rom in Unterricht – Unterrichten in Rom, in: Kontakt: Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg 2/2000, 28–31; z. B. Martin Schawe, Rom in Augsburg. Die Basilikabilder aus dem Katharinenkloster, hg. v. der Bayerischen Staatsgemäldesammlung, München 2000 (vgl. Kapitelsaal im Holbein-Gymnasium Augsburg).

30 Vgl. Lothar Kuld/Stefan Gönheimer, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart u. a. 2000; Markus Schiefer Ferrari, Compassion. Eine Antwort auf mangelnde Solidarität, in: das prisma 12 (2000), Heft 2, 18–23. Dagegen findet sich für einen – selbstverständlich entsprechend sensibel zu gestaltenden – Besuch von Behinderteneinrichtungen, bei dem die SchülerInnen im Gegensatz zu einem Compassionprojekt nicht vor Ort mitarbeiten, schon in den 50er Jahren durchaus der Begriff der Exkursion; vgl. Gamm Jochen, Exkursionen im Religionsunterricht, in: Der evangelische Erzieher 8 (1956), 296–298.

## Kirchengeschichte(n) am Wohnort im Rahmen einer performativen Religions- pädagogik (Schroeter-Wittke)

Aus der Theaterwissenschaft stammend meint die englische Vokabel *performance* die Aufführung, reicht aber hinein bis in den Alltag, und bezeichnet abgeleitet von *to perform* dann auch „Verrichtungen“ wie Hochzeiten, Riten und Feste. Als theatrale Sonderform ist eine Performance gekennzeichnet durch starke Eigenbeteiligung, improvisatorischen Charakter beziehungsweise die Einmaligkeit des Ereignisses. „Während das Theater das, als ob“ akzentuiert, präsentiert die Performance unmittelbar die eigene Person ..., etabliert keinen fiktiven, sondern vollzieht sich in realen Räumen.“<sup>31</sup>

Ohne hier den sog. *performative turn* der letzten Jahre in den Kultur- und Erziehungswissenschaften auch nur in Ansätzen diskutieren oder verschiedene Entwürfe einer performativen Religionspädagogik nachzeichnen zu können, sei nur so viel angedeutet, dass es dabei durchgängig darum gehen sollte, „heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“<sup>32</sup>, „didaktische Inszenierungen von Religion“ als „Probeaufenthalte in religiösen Welten“ zu verstehen<sup>33</sup> und das Marginalisierte, Verdrängte und Tabuisierte ins Spiel zu bringen<sup>34</sup>. In diesem Kontext einer performativen

Religionspädagogik verortet Schroeter-Wittke auch seine „Produktion“ bzw. „Vorführung“ der „Kirchengeschichte(n) am Wohnort“, einer religionspädagogischen Lehrveranstaltung an der Universität Paderborn, die sich seiner Meinung nach aber ebenso im schulischen Religionsunterricht inszenieren ließe. Ausgehend etwa von Straßen-, Kirchen- oder Ortsnamen sollten sich die Studierenden selbst ein Thema suchen, mit dem Ziel sich in die eigenen und den eigenen Traditionen zu stellen. Nach gemeinsamer Auswahl einzelner Themen sollten die Studierenden diese in Arbeitsgruppen von drei bis sechs Personen in ihren unterschiedlichen Facetten erarbeiten und schließlich ihre Auseinandersetzung und Ergebnisse vor Ort präsentieren. Den Studierenden sollte vor allem deutlich werden, dass sie selbst ExpertInnen ihres Themas sind und der begleitende Dozent letztlich nicht mehr Ahnung hat als sie und er sie lediglich methodisch unterstützen kann.<sup>35</sup> Im Kontext einer performativen Religionspädagogik geht es Schroeter-Wittke vor allem um „Lern-Settings“ und Methoden, bei denen „das Arrangement der Lernkörper größeres Gewicht als die Inszenierung der Lehrkörper“ erfährt.<sup>36</sup>

Im Gegensatz zu Halbfas betont Schroeter-Wittke bei seinem Ansatz einer Kirchengeschichte am Wohnort aber, dass ein Bestreben nach regionaler Verortung und Kolorierung der Lebenswelt nicht genügen könne, sondern immer auch die globalen Auswirkungen lokaler Entscheidungen deutlich werden müssten, da unsere Lebenswelt und damit auch der Erlebenshorizont der SchülerInnen durch das Zugleich von Globalisierung und Regionalisierung („Glokalisierung“) geprägt sei. Das „glokale“ Forschen bedeute dann immer auch ein Verstricktwerden in Geschichten, das auch kritische Rückfragen auslösen und damit „das, was sich als Identität festgeschrieben und -gesetzt“ habe, bedrohen könne. Denn, so Schroeter-Wittke, „erst die

Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Lebenswelt lässt die eigenen Probleme in einem anderen Licht erscheinen und bringt möglicherweise Bewegung in sie. Das, der oder die Andere, auf welche es aller Geschichts-didaktik ankommt, kommt im Eigenen als Anderes zur Darstellung. Dies entscheidet Identität in wohlthuender Weise.“<sup>37</sup>

Im schulischen Religionsunterricht werden die von Schroeter-Wittke genannten Anforderungen an seine Studierenden selbstverständlich altersgemäß zu reduzieren sein. Wesentlich bei diesem Ansatz scheint mir aber mit Blick auf die Schule vor allem zu sein, dass es gerade bei kirchengeschichtsdidaktischen Exkursionen nicht nur darum gehen kann, an SchülerInnen – etwa in Form von Suchspielen oder Rallyes – allzu kurzschrittige Fragen heranzutragen, auf die der/die Lehrerin längst die richtige Antwort weiß und bei denen die eigentliche Motivation für die SchülerInnen weniger im selbstständigen Erkunden als in der wettbewerbsorientierten Geschwindigkeit des Entdeckens liegt. Dies fördert letztlich nur die schnelle Suche nach einzelnen Stichworten oder Hinweisen, nicht aber das genaue Hinschauen und Wahrnehmen, die Einordnung in einen größeren Zusammenhang und vor allem nicht die Begeisterung darüber, bei echten Fragestellungen tatsächlich etwas Neues – auch für sich selbst – entdeckt zu haben und den MitschülerInnen die Ergebnisse der eigenen, z. T. durchaus auch mühsamen Arbeit vorstellen bzw. unterschiedliche Sichtweisen austauschen zu können.

Über die beiden exemplarisch vorgestellten Ansätze hinaus finden sich auch im Rahmen etwa eines erinnerungsgeleiteten Lernens<sup>38</sup> oder interreligiösen Lernens<sup>39</sup> Anregungen für

31 Hans-Wolfgang Nickel, Streifzüge. Bemerkungen zum Begriff der Performance, in: Hanne Seitz (Hg.), Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung (Kulturpolitische Gesellschaft: Dokumentation; 54), Bonn 1999, 178–190, bes. 178 f.

32 Vgl. Rudolf Englert, „Performativer Religionsunterricht!“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (2002), 32–36, bes. 32.

33 Vgl. Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsbruch, in: rhs 45 (2002), 11–19, bes. 14.

34 Vgl. Bernd Beuscher/Dietrich Zilleßen, Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion; 16), Weinheim 1998, 139 ff.

35 Vgl. Schroeter-Wittke 2003, 65 f.

36 Vgl. Schroeter-Wittke/Dronsz 2003, 408.

37 Vgl. ebd. 406.

38 Vgl. Stephan Leimgruber, Erinnerungsgelitetes Lernen, in: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 340–348, bes. 347.

39 Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: Hilger 2001, 433–442, bes. 442.



exkursionsdidaktische Projekte, ohne aber wirklich aus diesen ein umfassenderes religionsdidaktisches Konzept zu entwickeln. Trotz der fehlenden exkursionsdidaktischen Ansätze<sup>40</sup> dürfte in der Religionsdidaktik aber Einigkeit darüber bestehen, dass der Kirchengeschichtsunterricht SchülerInnen in Geschichte(n) verstricken muss und durch die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wesentlich dazu beitragen kann, auch mit Blick auf die Gegenwart existentielle Betroffenheit hervorzurufen und auf Zukunft hin Identifikationsmöglichkeiten anzubieten, insbesondere dann, wenn im Sinne eines korrelativen Ansatzes immer wieder eine Rückbindung an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angestrebt wird und Gegenwarts-, Alltags- und Ortsbezüge hergestellt werden.<sup>41</sup>

### Exkursionsdidaktische Handlungsfelder im Religionsunterricht

Ein Engagement für mehr Exkursionen im Rahmen des Religionsunterrichts wird sich dennoch vor dem Extrem hüten müssen, allzu häufig vor allem größere Fahrten durchzuführen. Für die u. U. kritisch beobachtenden KollegInnen anderer Fächer und die Eltern, die in der Regel für die Fahrtkosten aufkommen müssen, aber auch für die beteiligten SchülerInnen muss jeweils transparent werden, welchen spezifischen Beitrag zum (religiösen) Lernen eine (schul)organisatorisch z. T. durchaus aufwendige Erkundung von Erinnerungsorten leisten kann. Vor allem im Anschluss an eine Exkursion sollte sich die Frage erübrigen haben, ob sich

das Ganze nicht ebenso im Unterricht selbst hätte erreichen lassen, mit geringerem Aufwand und ohne dadurch den Stundenplan eines gesamten Schulvormittags durcheinander zu bringen. Hilfreich dafür dürfte vor allem eine langfristige Absprache der KollegInnen bereits zu Beginn eines Schuljahres und die Beschränkung auf einige wenige Ziele sein, die sich dann umso besser vor- und nachbereiten lassen. Warum sollten nicht auch die SchülerInnen und ihre Eltern bei der Entscheidung für eine (weiterführende) Schule wissen dürfen, in welcher Jahrgangsstufe im Rahmen des Religionsunterrichts welche Exkursion durchgeführt werden kann, wenn die entsprechenden Voraussetzungen von Seiten aller Beteiligten gegeben sind?

Als Anregung zu einer gezielten Auswahl von Exkursionszielen im Religionsunterricht seien im Folgenden einige (religions)pädagogische Handlungsfelder genannt, die sich in besonderer Weise eignen dürften.

### Kirchenraumpädagogik

(z. B. GS 4.7.2; HS 5.5.2; RS 5.2.1; Gy 5.5.1)

Kirchen sind für Jugendliche, wie Anfang der 90er Jahre die sog. Barz-Studie gezeigt hat, „aller Abwendung von der traditionellen Religion zum Trotz“ Orte mit einer besonderen auratischen Ausstrahlung, „weniger ‚Gotteshaus‘ als vielmehr Ort(e) der Selbstbegegnung“, der Selbstfindung und -relativierung.<sup>42</sup> Sie vermitteln sich aber nicht von selbst, zumal viele SchülerInnen heute keinerlei Vorerfahrungen mehr mit Kirche haben und im Religionsunterricht zum ersten Mal in Berührung mit einem sakralen Gebäude kommen.

Bei der eigentlichen Entdeckung des Kirchenraums ist nicht ein Event das Ziel, sondern der Advent, das inszenierte Ankommen im Raum der Kirche, als unterrichtliches Probedahnen im Vorhof zum Heiligen, nicht als

eigentliche Teilnahme an religiöser Praxis.<sup>43</sup> Vergleichbar der „dramaturgischen Gestaltung“ einer Unterrichtsstunde, ist auch bei der Begehung des Erfahrungs- und Erinnerungsraums Kirche eine beliebige Folge – möglichst spektakulärer – methodischer Schritte zu vermeiden, vielmehr wird man sich zunächst gemeinsam dem Auratischen des Kirchenraumes etwa durch eine atmosphärische Eröffnung annähern, in einer zweiten bzw. dritten Phase die SchülerInnen den Raum in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erschließen lassen und die gesammelten Eindrücke, Fragen und Ergebnisse bündeln und vertiefen, um sich schließlich mittels eines spirituellen Ausklangs wieder vom Raum abzulösen.

SchülerInnen können in der Phase einer möglichst selbsttätigen Erkundung zum Beispiel mit Hilfe von Fragebögen zu intensiven Wahrnehmungsprozessen und zur Entdeckung der besonderen Raumeigenschaften (Farben, Lichtverhältnisse, Materialien, Baustile, Spuren der Geschichte, Bilder, Symbole) geführt werden. Die reiche Methodenpalette der Kirchenraumpädagogik reicht dabei von visuellen und taktilen Wahrnehmungsaufgaben bis hin zur bewegungs- oder akustisch orientierten Vermittlung des Kirchenraums.<sup>44</sup> (Vgl. dazu den Beitrag von Monika Hefe, Kirche mal anders. Anregungen zu einer kirchenpädagogischen Erkundung der Liebfrauenkirche in Bobingen in der 3. Klasse Grundschule, S. 15).

Die Auswahl der Exkursionsziele im Bereich der Kirchenraumpädagogik

<sup>40</sup> Das zweibändige Lexikon der Religionspädagogik hg. v. Norbert Mette/Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn, 2001, greift beispielsweise nur das Stichwort „Lernort Kirchenraum“ auf, beachtet aber in keiner Weise andere außerschulische Lernorte oder gar exkursionsdidaktische Überlegungen. Vgl. ebenso Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002.

<sup>41</sup> Vgl. Godehard Ruppert, Art.: Kirchengeschichte, Kirchengeschichtsdidaktik, in: LexRP I, Sp. 1043–1048.

<sup>42</sup> Vgl. Barz, Heiner, Postmoderne Religion. Die junge Generation in den alten Bundesländern, Teil 2 des Forschungsberichts „Jugend und Religion“ im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen 1992, S. 58–63.

<sup>43</sup> Vgl. Tessen von Kameke, Kirchenpädagogik – Eine Einführung, in: Christiane-B. Julius/ders./Thomas Klie/Anita Schürmann-Menzel, Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, Loccum 1999, 5–17.

<sup>44</sup> Vgl. methodische Anregungen v. a. bei Julius 1998; Themenheft: Orte gelebter Religion, in: Grundschule Religion o. Jg. (2003), H. 2, 4–32; Margarete Luise Goetze-Seischab/Jörg Ohlemacher, Kirchen erkunden, Kirchen erschließen. Ein Handbuch mit über 300 Sachzeichnungen und Übersichtstafeln sowie einer Einführung in die Kirchenpädagogik, Lehr/Kevelaer 1998. Vgl. allgemein zur Kirchenraumpädagogik auch [www.bv.kirchenpaedagogik.de](http://www.bv.kirchenpaedagogik.de) und zur kirchenraumpädagogischen Literatur Markus Schiefer Ferrari, Literaturbericht – Kirchenpädagogik, in: KatBl 126 (2001), 150–153.

wird sich selbstverständlich nicht nur auf christliche Kirchen beschränken, sondern ebenso heilige Orte und Erinnerungsorte anderer Religionen einzubeziehen wissen, insbesondere Synagogen (GS 3.2.1; HS 8.4.1; RS 6.4.1; Gy 9.2.2) und Moscheen (GS 4.3.3; HS 7.3.3; RS 7.5.3; Gy 7.5.2).<sup>45</sup> Entscheidend dürfte sein, die SchülerInnen immer wieder mit der Bedeutung solcher besonderen Orte der gemeinsamen Erinnerung und des gemeinsamen Gebets zu konfrontieren, will man nicht die Beziehung zu früheren, aber auch späteren Generationen und vor allem zu Gott selbst verlieren, wie eine kurze jüdische Geschichte zeigen kann (vgl. Kasten).

### (K)ein besonderer Ort

„Ein Rabbiner durchquert ein Dorf, ging in den Wald und dort, am Fuß eines Baumes, immer desselben, betete er. Und Gott hörte ihn.

Auch sein Sohn durchquerte immer dasselbe Dorf. Er wusste nicht mehr, wo der Baum war, so betete er am Fuß irgendeines Baumes, und Gott hörte ihn.

45 Vgl. z. B. Roland Fischer, Der Glaube der anderen. Eine SchülerInnen-Exkursion zu Zentren monotheistischer Weltreligionen in Wien, in: christlich-pädagogische Blätter 110 (1997), 9–12, der mit SchülerInnen der 5. und/oder 8. Jahrgangsstufe alljährlich die israelische Kultusgemeinde, die russisch-orthodoxe Kirchengemeinde St. Nikolaus und das islamische Zentrum in Wien besucht. Margarete Luise Goecke-Seischab/Frieder Harz, Komm, wir entdecken eine Kirche. Räume erspüren, Bilder verstehen, Symbole erleben, Tipps für Kindergarten, Grundschule und Familie München 2001, beziehen ihre Überlegungen z. T. auch auf den Besuch einer Moschee bzw. Synagoge. Zur Geschichte der Synagogen in Bayern vgl. [www.synagogenprojekt.de](http://www.synagogenprojekt.de) oder exemplarisch zur Geschichte jüdischer Familien und ihrer Häuser das Projekt der SchülerInnen der Stephani-Volksschule in Gunzenhausen [http://www.gunnet.de/stephani/step\\_pix.htm](http://www.gunnet.de/stephani/step_pix.htm). Besonders erwähnenswert ist das Projekt des Dossenberger-Gymnasiums in Günzburg: Etwa 130 Neuntklässler führen hier im Rahmen der „Woche der Brüderlichkeit“ etwa 900 GrundschülerInnen an verschiedene Stationen jüdischen Lebens, so z. B. die ehemalige Synagoge, den jüdischen Friedhof und das ehemalige Rabbinatsgebäude. Vgl. dazu den Beitrag von Volker Haug in diesem Heft, S. 35).

Sein Enkel wusste weder, wo der Baum war noch der Wald noch selbst das Dorf. Aber er kannte noch das Gebet. So betete er in seinem Haus. Und Gott hörte ihn. Sein Ur-Urenkel kannte weder den Baum noch den Wald noch das Dorf noch die Worte des Gebets. Er kannte aber noch die Geschichte, er erzählte sie seinen Kindern. Und Gott hörte ihn.“<sup>46</sup>

### Friedhofspädagogik

(z. B. HS 9.4.2; RS 9.4.3; Gy 9.2.2 ([jüdischer Friedhof]; 10.2.1)

In unmittelbarer Nähe zur Kirchenraumpädagogik sind vor allem Exkursionen zu Friedhöfen zu sehen. Mit Hilfe eines ähnlich gestalteten Aufbaus und vergleichbaren methodischen Ansätzen wird man es Jugendlichen erleichtern, auch zu diesen Erinnerungsorten, die die Lebenden und Toten in besonderer Weise miteinander verbinden, einen Zugang zu finden. Allerdings wird man sich an diesen Orten der Toten und des Totengedenkens einmal mehr fragen und dafür sensibel sein müssen, wo hier die eigenen Grenzen und die der anderen liegen und was angemessen ist, will man Friedhöfe nicht nur als Lehr- und Lernorte für die Erschließung des Themenfeldes „Tod und Auferstehung“ funktionalisieren.

Im Kontext Gesamtanlage eines Friedhofs<sup>47</sup> verweisen die einzelnen Grabmale<sup>48</sup> immer auch über das Schicksal Einzelner hinaus auf die Geschichte des Todes allgemein und die sich verändernden Einstellungen zum

46 Zitiert nach Stegfried Macht, Kirchenräume begreifen. 70 Bausteine für Kirchenbesuch und Klassenzimmer (Werkbuch Religionsunterricht 1–6), Lahr 2002, 79.

47 Vgl. Norbert Fischer, Vom Gottesacker zum Krematorium. Eine Sozialgeschichte der Friedhöfe in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert (Kulturstudien/Sonderbd., 17), Köln/Weimar/Wien 1996.

48 Vgl. Hans-Martin Kätsch / Thomas Klie, Todeszeichen. Grabmale in semiotischer und religionspädagogischer Perspektive (Schwerpunkte), Loccum 1998.

Tod<sup>49</sup>. Im Rahmen einer Friedhofsbegehung sind daher sehr unterschiedliche Schwerpunkte denkbar, etwa die Erkundung sozialpolitischer Entwicklungen (z. B. Einrichtung eines Grabfeldes für anonyme Bestattungen, das Feld der Urnengräber oder ein Gedenkstein für kollektiv bestattete Frühgeborene), die Entdeckung der in Stein gehauenen Geschichte(n) berühmter Frauen und Männer oder der Toten der Weltkriege oder die Deutung christlich-abendländischer Ikonographie und Symbolik. Aber auch die Wahrnehmung eines Friedhofs als eines Ortes der Stille und der Begegnung und der liturgischen Vollzüge, etwa in der Friedhofskapelle, wird im Rahmen des Religionsunterrichts nicht fehlen dürfen.<sup>50</sup>

### Museumspädagogik

(RS 7.6.3 [Diözesanmuseum])

(Kunst)Museen sind in der Regel nur bedingt als Erinnerungsorte zu bezeichnen, wenn sie auch teilweise in historischen Räumen untergebracht sind oder den Zugang zu Gedächtnisorten bieten. So sind etwa ein ehemaliger Kapitelsaal oder der Domkreuzgang Teil des Augsburger Diözesanmuseums. Damit bietet sich neben der Erkundung der eigentlichen Exponate, ihrer liturgischen Bedeutung und ihrer diözesangeschichtlichen Einordnung die Chance, auch hier wieder im kirchenraumpädagogischen Sinne die SchülerInnen zu Raumerfahrungen anzuregen<sup>51</sup> (vgl. dazu in diesem Heft S. 38).

Darüber hinaus sollte aber auch nicht die Bedeutung von Kunstmuseen im Rahmen einer Exkursion im Religionsunterricht übersehen werden. Das Originalbild und damit die unverfälschte Farbigkeit, die Originalgröße, die Rahmung und Hängung, d. h. der

49 Vgl. z. B. Philipp Ariès, Studien zur Geschichte des Todes im Abendland (dtv wissenschaft, 4369), München 1981.

50 Vgl. Barbara Hanusa, „Lebendiges Lernen“ bei den Toten. Religionsdidaktische Relevanz von Friedhofsbegehungen im Konfirmandenunterricht, in: Leonhard/Klie 2003, 252–273

51 Vgl. Markus Schiefer Ferrari/Stefan Siemons/Melanie Thierbach, Museumsführer für Kinder in drei Teilen und Lehrerhandreichung mit Lösungsheft, Diözesanmuseum „St. Afra“, Augsburg 2002.



unmittelbarere Bezug zu vergleichbaren Bildern, eröffnen für die SchülerInnen neue Möglichkeiten, sich mit Bildern und ihrer Geschichte, aber auch mit KünstlerInnenbiographien im Kontext ihrer jeweiligen Zeit auseinander zu setzen.<sup>52</sup>

### **Gedenkstättenpädagogik**

(HS 8.4.3; 9.3.1; RS 9.6.3; Gy 10.4.1)

Seit Jahrzehnten fest im Geschichtsunterricht verankert wird zunehmend die Notwendigkeit entdeckt, auch im Rahmen des Religionsunterrichts Exkursionen zu Gedenkstätten durchzuführen. Angesichts der Gefahr einer kulturellen Amnesie ist gerade von Seiten einer christlichen „Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft“ die Aufgabe ernst zu nehmen, einer vierten Generation gegenüber, der zunehmend die Zeitzeugen fehlen werden, das „gefährliche“ Gedächtnis (Johann Baptist Metz) an eine millionenfache Unrechts- und Leidensgeschichte wach zu halten, fiktionale, durch frei flottierende Filmbilder vermittelte Geschichtsvorstellungen, aber auch Familienlegenden, Ahnungslosigkeit oder eine Schluss-Strich-Mentalität zu hinterfragen und nach sensiblen und glaubwürdigen Formen des Gedenkens zu suchen.<sup>53</sup>

Besonders in Kontext der Gedenk-

stättenpädagogik wird deutlich, dass aber grundsätzlich Exkursionen an Erinnerungsorte und die Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen nicht zum unterschwelligen Testlauf für vorhandene oder fehlende Moralität werden oder zur Instrumentalisierung von Betroffenheit dienen dürfen, will man bei den Jugendlichen nicht den passiven Widerstand gegen eine bloße „Pflicht-

übung“ hervorrufen<sup>54</sup>, sondern eine nachhaltige Bereitschaft fördern, Erinnerungen zu integrieren und das Gedächtnis an Erinnerungsorte auch an die zukünftige Generation weiterzugeben.

<sup>54</sup> Vgl. Autschbach 2004, 9f.

<sup>52</sup> Vgl. Elisabeth Sturm, Lernort Kunstmuseum – eine Chance für die Religionspädagogik?, Eichstätt 2002. (Diplomarbeit). Klaus Weschenfelder/Wolfgang Zacharias, Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis (Schwann-Handbuch). Düsseldorf 1991; Hildegard Viereg, Museumspädagogik für die Schule. Grundlagen, Inhalte und Methoden, München 1998.

<sup>53</sup> Vgl. Martin Autschbach, ... kein Wald mit Buchen“. Subjektorientierte Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen, Sekundarstufe I und II – ein Videoprojekt, in: Rh o. Jg. (2004), Heft 57, 8–21; Harald Schroeter-Wittke/Gesine Dronsz, Kirchengeschichte(n) am Wohnort. Annäherung an eine „begehbare“ Kirchengeschichtsdidaktik, in: KatBl 128 (2003), 406–412; Helmut Ruppel/Ingrid Schmidt (Hg.), Warum soll ich trauern? Gedenkstättenbesuche vorbereiten und begleiten, Berlin 2002; Albrecht Lohrbächer/Helmut Ruppel/Ingrid Schmidt/Jörg Thierfelder (Hg.), Schoa – Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart 1999; MPZ, Museumspädagogisches Zentrum München, Gedenkstättenpädagogik. Handbuch für Unterricht und Exkursion, Endredaktion Hans-Uwe Rump (Akademiebericht Dillingen: 306) (MPZ-Themenhefte zur Museumspädagogik), München/Dillingen 1997.