

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Michael Wermke/Gottfried Adam/Martin Rothgangel (eds.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried

Lernen an außerschulischen Lernorten

in: Michael Wermke/Gottfried Adam/Martin Rothgangel (eds.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, pp. 357–382

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006

Access to the published version may require subscription.

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

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Michael Wermke/Gottfried Adam/Martin Rothgangel (Hrsg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried

Lernen an außerschulischen Lernorten

in: Michael Wermke/Gottfried Adam/Martin Rothgangel (Hrsg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, S. 357–382

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

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

Ihr IxTheo-Team

Lernen an außerschulischen Lernorten

GOTTFRIED ADAM

Eine lebensweltlich orientierter Religionsunterricht will nicht einfach über die Lebenswelt informieren, sondern zielt auf die „Wahrnehmung und Beschreibung des Lebens und nicht nur des Lebensumfeldes von Kindern und Jugendlichen“¹.

1. Lebensweltorientierung – Lernortprofile – Lernchancen

1.1 Orientierung an der Lebenswelt

Durch die Kategorie der Lebenswelt wird das Lernen um die Dimension der Wahrnehmung erweitert und das Lernen am „Ort des Geschehens“ wird wichtig. Die Lebenswelt kann im Unterricht nicht nur bedacht, sondern auch konkret gestaltet werden. Dabei können der Klassenraum, das Schulgebäude, die Schulumgebung im engeren und weiteren Sinne in solche Gestaltungen einbezogen werden. Nicht zuletzt bieten sich außerschulische Lernorte an, die nicht nur besucht werden, sondern für eine gewissen Zeit Schule und Klassenraum ersetzen können. Die didaktischen Fragen nach Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischer Bedeutung können durch folgende Fragen phänomenologisch variiert, erweitert und konkretisiert werden:²

- „*Ganzheitliches Wahrnehmen* religiöser Phänomene, Symbole, Rituale, Situationen, Personen oder ... (*Intuition*):
Was nehme ich wahr, was fällt mir ein, welche Emotionen stellen sich ein, welche Strukturen fallen mir auf, welche Erinnerungen habe ich ...?

¹ J. Heumann, Nicht für Kirche oder Schule, für das Leben lernen wir, in: K.J. Lesch / E. Spiegel (Hg.), Religionspädagogische Perspektiven. Kirche, Theologie, Religionsunterricht im 21. Jahrhundert, Kevelaer 2003, 78-85, hier: 78.

² Ebd., 84.

- *Epoche als Einklammerung* der natürlichen Wahrnehmung und *schräger Blick* auf die Phänomene:
 Was wäre, wenn ich von einem anderen Stern käme und das Phänomen noch nie gesehen oder erlebt (erfahren) hätte? Was würde mich besonders interessieren, wonach würde ich als erstes fragen?
 Womit würde ich das Phänomen zusammenbringen, es umstrukturieren, es neu zu sehen versuchen?
 Welche Möglichkeiten entdecke ich (*Komparativ der Lebenswelt*)?
 Ist etwas Einzigartiges, Fremdes, Unscheinbares, Abweichendes am Phänomen wahrnehmbar?
 Welche Widersprüche sind im Phänomen erkennbar?
- *Erschließungssituationen*:
 Gibt es Situationen, in denen sich Phänomene in ihrer Eigenart zeigen, so dass Dimensionen deutlich werden, die beim „normalen Hinsehen“ verschlossen bleiben?
- *Kritisch-existentielle (ethische) Beurteilung*:
 Ist der ermittelte „Kern“ (Wesen) des Phänomens überzeugend, anschaulich und verständlich?
 Hat es sich in der Geschichte bewahrheitet? Ist es repräsentativ für eine Epoche, einen religiösen Inhalt, ein Ereignis, eine Person usw.?
 Enthält es Freiheitsmomente oder Belastungsmomente für Menschen?“

Diese Überlegungen münden in die Formulierung des Bildungswertes des religiösen Phänomens und eines entsprechenden Zieles für die Bearbeitung.

1.2 Profile von Lernorten

Dabei erschließen sich in diesem Zusammenhang neue Formen des Lernens vor Ort, die einem solch erkundenden Lernen in besonderem Maße Rechnung tragen können. Im Blick auf den Religionsunterricht ist vor allem zu denken an:³

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

³ In Weiterführung von *W. Simon*, Die biografisch-lebensweltliche Perspektive als ein Strukturprinzip des Religionsunterrichts, in: *rhs. Religionsunterricht an höheren Schulen* 46 / 2003, H. 3, 151-153, hier: 153.

Begegnungen mit Menschen am Ort der Kirchengemeinde oder an anderen Orten religiösen Zusammentreffens;

Begegnungen mit Personen, die im Bereich von Diakonie/Caritas, in der politischen Öffentlichkeit, in der Gemeinwesenarbeit aktiv sind oder waren.

– *Biografische Interviews mit Personen:*

Befragen, wie war das früher? Hören, wie sich die Dinge gewandelt haben. Erfragen, wie sich das Leben heute darstellt. Insbesondere ist dies im Blick auf die regionale Kirchengeschichte von Interesse: Gespräche mit Zeitzeugen, Spurensuche vor Ort. Hier ist die Methode der Oral History wichtig.

– *Vorhaben sozialen bzw. diakonisch-sozialen Lernens:*

Sozialpraktikum, Compassion-Projekt, Diakonisch-soziales Lernen.

– *Aufsuchen von Stätten gelebter religiöser Praxis:*

Kirchen und Friedhöfe begehen, Synagogen und Moscheen wahrnehmen, Klöster und Wallfahrtsorte besuchen.

Hilbert Meyer fasst die verschiedenen, in der Diskussion gebräuchlichen Begriffe (u.a. Lern- und Unterrichtsgang, Exkursion, Klassen- und Studienfahrt, Stadtrallye, Betriebs- und Sozialpraktikum) unter dem Oberbegriff Erkundung zusammen. Dabei ordnet er die zuletzt genannten Varianten den methodischen Großformen zu.

1.3 Lernchancen

Meyers übergreifende Definition der Erkundung lautet:

„Eine Erkundung dient der sinnlich-anschaulichen, realen Begegnung mit Natur- und Baudenkmalern, mit der Landschaft, mit der Pflanzen- und Tierwelt, mit Stadt und Land, mit geographischen Besonderheiten, aber ebenso gut mit den in dieser Landschaft lebenden und an diesen Arbeitsplätzen Arbeitenden, mit Experten, Kommunalpolitikern, Einwohnern, mit Institutionen, Behörden, Verkehrseinrichtungen usw. In der Erkundung geht es nicht nur um Wissenserwerb, sondern immer auch um das soziale Klima im Klassenverband und um die Selbsterfahrung im Umgang mit neuen Situationen.“⁴

⁴ H. Meyer, *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*, Frankfurt a.M. 112000, 327.

Diese Definition lässt erkennen, welche Lernchancen sich hier eröffnen. Denn; Die Erkundungen führen an außerschulische Lernorte, um dort bestimmte Fragen, Inhalte, Probleme wahrzunehmen und zu bearbeiten. Als mögliche Vorzüge solcher Erkundungen sind herauszustellen:⁵

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

Im Unterrichtsprozess kann die Erkundung eine dreifache Funktion haben. Sie kann

⁵ Dazu: *U. Müller*, Denkmäler in Stuttgart - Beispiele für außerschulische Lernorte, in: *Lernen und Lehren* 28 / 2002, H. 2, 3f. sowie *P. Ackermann*, Forschend lernen: Exkursion, Sozialstudie, Projekt, in: *W. Sander* (Hg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/ Ts. 1997, 457-470.

- der ersten Einführung in ein neues Thema dienen;
- für die Veranschaulichung und Vertiefung der behandelten Thematik genutzt werden;
- am Ende einer Unterrichtseinheit der Bündelung und Ergebnissicherung dienen.

2. Erkundungen

Für Erkundungen in Form von Lerngängen, Ausflügen und Exkursionen bieten sich u.a. Klöster, Wallfahrtsorte, Kapellen, Kreuzwege, Museen und Denkmäler an, um vor Ort zu lernen⁶. Besonders im Blick auf (kirchen-)geschichtliche Themen stellen Erkundungsgänge, Exkursionen, Klassenfahrten eine Möglichkeit dar, die Behandlung der entsprechenden Themen im Religionsunterricht spannender zu gestalten⁷. Ich exemplifiziere an den Beispielen des Denkmals und des Museums.

2.1 Denkmal

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

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

⁶ Vgl. A. Heuer, Am anderen Ort anders lernen: Kirchen, Klöster und Kapellen, Museen und der öffentliche Raum als Lernort für den Religionsunterricht, in: Th. Schreijäck (Hg.), Christwerden im Kulturwandel, Freiburg i.Br. 201, 548-562.

⁷ S. K. Wegenast, Fragen - Begegnen - Forschen, in: G. Adam / R. Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Bd. 1, Göttingen 2002, 81-91. S. auch G. Ruppert u.a., Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: R. Lachmann u.a., Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch-systematisch-didaktisch, Göttingen 2003, 36-38.

gen Generationen dar. Sie formen ein Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft.“⁸

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

Dass solche „Botschaften“ auch kritisch zu sehen sind, kann an den vielen Kriegerdenkmälern aus der Weimarer Zeit deutlich werden. Hier begegnen wir auf weiten Strecken einer kriegsverherrlichenden „Botschaft“, die z.B. durch Bibelzitate religiös-christlich abgestützt wird.⁹ Bei vielen dieser Themen bietet sich eine fächerübergreifende Kooperation unmittelbar an.

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

„Folgende Überlegungen lassen sich an diesem Denkmal zusammen mit den Schülern anstellen:

- große Bedeutung der Reformation, auch noch nach 400 Jahren,
- zentrale Botschaft: die Auferstehung Christi,
- ›durch Christus zum Vater‹, in Abgrenzung gegenüber den ›Gnadenmitteln‹ der katholischen Kirche,
- Evangelistensymbole, Bedeutung des Neuen Testaments für die Reformation, gegen die Tradition der alten Kirche,
- herausragende Bedeutung der beiden Reformatoren Luther und Brenz,
- Studium der Bibel als Glaubensquelle,

⁸ Zitiert bei U. Müller, Denkmäler, aaO., 5.

⁹ S. die breite Materialdokumentation bei G. Schneider, Kriegerdenkmäler als Geschichtsquellen - Didaktisch-methodische Bemerkungen zum Unterricht im 9. bis 13. Schuljahr, in: H.-J. Pandel / G. Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2002, 525-578.

- Intellektualisierung und Individualisierung des Glaubens und der Religion,
- Funktionsverlust des erst 1479 gegründeten Dominikanerklosters, 1534 wird es säkularisiert und als Spital genutzt.“¹⁰

Solch steinerne Zeugnisse der Religion und des Glaubens finden sich an vielen Stellen. Neben Martin Luther gibt es etwa Denkmäler in Kirchen, an Kirchen, auf zentralen Plätzen von Johann S. Bach, Philipp Melanchthon, Paul Gerhardt, Johannes Calvin u.a. Gedenktafeln an den Wänden erinnern an andere bedeutende Personen: Elsa Brandström, Albert Schweitzer, Dietrich Bonhoeffer etc.

2.2 Ausstellung und Museum

Neben den Denkmälern ist auch an den Besuch von Ausstellungen zu denken. Dabei wird es vor allem um solche Ausstellungen gehen, die ein epochales Thema behandeln. Zu denken ist etwa an folgende thematische Bereiche: Martin Luther, Reformation, Lucas Cranach - Glaube, Mythos und Moderne, Evangelisch in Österreich, Glaube und Leben im Mittelalter, Protestantismus in Sachsen, Hugenotten in Preußen, 150 Jahre Diakonie usw. Sofern eine solche Ausstellung nicht in unmittelbarer Nähe ihren Ort hat, wird eine aufwändige Studienfahrt zu organisieren sein.

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

Das Museum stellt eine komplexe, ganzheitliche Lernumgebung bereit. Wichtig ist dabei, dass die Schülerinnen auf den Museumsbesuch vorbereitet werden, damit sie nicht ziellos im Museum umherlaufen, sondern in gezielter Weise wahrnehmen, entdecken und Erfahrungen machen können.¹¹ Dabei

¹⁰ U. Müller, Denkmäler, aaO., 6. – Für die Ergiebigkeit von Luther-Denkmälern sei noch hingewiesen auf U. Aichinger, Luther gedenken – sehen was dasteht. Ikonographie und Ikonologie am Wormser Lutherdenkmal, in: Entwurf 2004, H. 3, 32-41.

¹¹ Zum Folgenden s. S. Traub, Museum als Bildungsort? – oder Projektunterricht im Museum, in: Lehren und Lernen 28 / 2002, H. 2, 15-20, bes. 17f.

können sich Schule und Museum in der Weise ergänzen, dass in der Schule ein Grundstock an Wissen vermittelt wird, der im Museum an Einzelobjekten seine Vertiefung erfährt. Das Museum kann mit seinen Original-Exponaten eine unmittelbare Begegnung vermitteln. Die Authentizität und Unmittelbarkeit beeindruckt nachhaltig und erhöht die Motivation zur Beschäftigung mit den Themen. Die Einzelobjekte werden durch das schulisch vermittelte Wissen in einen größeren Sach- und Sinnzusammenhang eingeordnet. Wichtig ist allerdings dabei, dass am Lernort Museum zu den Objekten durch die Ausstellungsdidaktik mehr Informationen als eine wissenschaftliche Nomenklatur zur Verfügung gestellt werden.

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

- „Die Unmittelbarkeit, Direktheit und Authentizität der Objekte,
- das Ansprechen mehrerer Sinne und die permanente Wahrnehmung des Objektes beim Lernenden,
- die Fülle der Exponate und die darin zu entschlüsselnden Ordnungsprinzipien und Informationen,
- die Verbindung von Wissenserweiterung und Unterhaltung.“¹²

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

2.3 Praxis einer Erkundung

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

Vorbereitung

- (1) Ausgangslage bedenken
Was ist unsere Motivation?

¹² Der Schüler im Kooperationsfeld von Schule und Museum in der Region, Rheinfelden 1993, 27f.

Was erwarten wir uns?

Was wissen wir jetzt?

(2) Klärungen

Welche Ziele wollen wir erreichen?

Wie und mit welchen Mitteln können / wollen wir arbeiten?

Welche Methoden stehen uns zur Verfügung?

(3) Planung

Was sind die einzelnen Arbeitsschritte (Zeitplanung)?

Wer ist für was verantwortlich (Verbindlichkeit)?

Welche organisatorischen Absprachen sind zu treffen?

Welche Methoden und Techniken der Erkundung sollen angewendet werden?

Durchführung

(4) Erkundung

Wen oder was will ich beobachten?

Wen oder was will ich befragen / interviewen?

Mit wem will ich plaudern / Small talk machen?

Welche Aufzeichnungen wollen wir vornehmen (spontane Äußerungen, Notizen machen, Inhalte protokollieren)?

Nachbereitung

(5) Dokumentation der Erkundung

Inhalte und Formen (persönlich: Portfolio, Tagebuch, öffentlich: Ausstellung etc.)

(6) Auswertung

Evaluierung der verwendeten Methoden und des Erkundungsertrages

Wurden die gesteckten Ziele erreicht?

Was hat gefallen? Was war beschwerlich? Was war verbesserungsbedürftig?

Wie war der Umgang miteinander?

Formulierung offener Fragen, Vorschläge für eine nächste Erkundung

Woran möchte ich noch weiterarbeiten?

Was kann beibehalten werden, weil es sich bewährt hat?

Was ist zu ändern und in welcher Weise?

(7) Präsentation in Schule und größerer Öffentlichkeit

Bericht, Poster, Bilder, Video, Ausstellung für Mitschülerinnen, Eltern

Bericht in Schul- und / oder Tageszeitung, Schuljahrbuch¹³.

Im Einzelfall kann es vorkommen, dass die Durchführung so eindrucklich ist, dass eine Nachbereitung sich als unnötig erweist. Die Vorbereitungsphase darf aber nicht entfallen. Es ist aber darauf zu achten, dass sie nicht allzu viele inhaltliche Information vorwegnimmt, sondern sich auf die Anleitung zur Wahrnehmung, zum Sehen, zum Be-Greifen usw., d.h. die methodische Seite der Durchführung konzentriert.

3. Biographische Interviews/Oral History

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

Wörtlich übersetzt heißt Oral History¹⁴ „mündliche Geschichte“. Sie stellt eine besondere Form der Begegnung mit (Kirchen-)Geschichte dar. Dabei geht es inhaltlich um die persönliche Erfahrung von Zeitzeugen, die mit Hilfe von Interviews erforscht wird. Auf diese Weise kann man dort Lücken füllen, wo ein Mangel an Material vorliegt. Die Methode besitzt eine große didaktische Relevanz. Sie findet rasch das Interesse der Schülerinnen, denn sie präsentiert Geschichte „live“. Sie ist in der Durchführung aber ausgesprochen anspruchsvoll und zeitaufwändig.

Die Vorteile liegen darin, dass durch die Befragung von Zeitzeugen neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Dabei geht das Interesse nicht auf die großen Linien der Entwicklung, sondern es wird danach gefragt, wie geschichtliche Ereignisse ihren Niederschlag im Bewusstsein der befragten Per-

¹³ Hilfreich: P. Ackermann, *Forschend lernen*, aaO., 462.

¹⁴ Dazu: Lernwerkstatt *Geschichte: Was ist Oral History?* (http://www.uni-hannover.de/projekte/spurenfinden/medien/oralhistory_def (25.08.2004) sowie U. Kaminsky, *Oral History*, in: H.-J. Pandel / G. Schneider (Hg.), *Handbuch*, aaO., 451-468.

sonen gefunden haben. Die Gefahren dieses Zugangs liegen in der Subjektivität der Aussagen und in der Bewertung aus heutiger Sicht. Es ist nämlich zu beobachten, dass Interviewpartner sich häufig an gesellschaftlich akzeptierten Deutungen orientieren und unter dem Eindruck der inzwischen erfolgten Entwicklungen stehen. Das bedeutet: Oral History eignet sich nicht für die Rekonstruktion von Geschichte, sondern sie ist hilfreich, um zu sehen, wie das Erfahrene durch die befragte Person verarbeitet wurde und wie es von ihr im Rückblick gesehen wird. Als Unterrichtsmethode bietet Oral History eine Reihe von Vorteilen:

- „Durch Zeitzeugenbefragung kann Geschichte (bedingt) authentisch und spannend vermittelt werden,
- Ereignisse werden unmittelbarer transportiert,
- außerschulische Lernfelder können einbezogen werden,
- Schülerinnen müssen Eigeninitiative zeigen,
- die Kommunikation zwischen den Generationen wird angeregt.“

Daraus ergeben sich aber auch Schwierigkeiten:

- „der Einsatz von Zeitzeugeninterviews setzt eine intensive Vor- und Nachbereitung sowohl seitens des Lehrers als auch der Schüler voraus,
- die Methode ‚Oral History‘ bedarf einer Einarbeitungszeit und verlangt Kompetenzen, die von Schülern noch nicht ohne weiteres gefordert werden können, insbesondere
 - die Fähigkeit, sich auf die jeweilige Lebenssituation des Gesprächspartners einzulassen
 - und das Erfahrene in einen Kontext einzubetten.“¹⁵

In thematischer Hinsicht ist die Methode im Blick auf die Stellung der Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus, bezüglich der Entwicklungen nach 1945 sowie im Blick auf den Sozialismus in Ostdeutschland von Interesse.¹⁶ Aber auch Fragestellungen der Alltags- und der Familiengeschichte sind inte-

¹⁵ Lernwerkstatt Geschichte, aaO., 2.

¹⁶ S. dazu *Th. Breuer / M. L. Pirner*, Kirche und Nationalsozialismus sowie *M.L. Pirner*, Kirche im Sozialismus, in: *R. Lachmann u.a.* (Hg.), *Kirchengeschichtliche Grundthemen*, aaO., 298ff., 324ff.

ressant. - Hinsichtlich der Durchführung lebensgeschichtlicher Interviews hat sich folgender Dreischritt als praktikabel herausgebildet:¹⁷

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

Für die Verwendung der Methode der Oral History in der wissenschaftlichen Forschung gibt es klare Standards. Diese beinhalten, dass das Interview durch einen Tonträger aufgenommen und wörtlich genau verschriftlicht wird. Von daher gibt es eine breite Front von Gegnern für die Verwendung dieser Methode im Unterricht. Allerdings ist zu fragen, ob man hier nicht Varianten zulassen will und kann hinsichtlich der praktischen Durchführung im Unterrichtszusammenhang. Sicher sollte beim Interview zwar ein Tonband etc. mitlaufen, aber auf eine vollständige Abschrift des Interviews kann in der Regel verzichtet werden. Es genügt zumeist das Gespräch anhand eines Stichwortzettels zu rekapitulieren und dann zu besprechen.¹⁸

4. Soziales und Diakonisches Lernen

Auch im Blick auf das soziale und diakonische Lernen spielen außerschulische Lernorte eine wichtige Rolle. In dieser Frage ist es im letzten Jahrzehnt zu erfreulichen Weiterentwicklungen gekommen. Davon ist einerseits der Re-

¹⁷ U. Kaminsky, Oral History, aaO., 454f.

¹⁸ Zu weiteren Fragen praktischer Durchführung s. B. Gruber, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung, Donauwörth 1995, 72-79: Sonderfall Oral History.

ligionsunterricht betroffen, aber auch für andere Schulfächer ist hier ein breites Betätigungsfeld gegeben.

4.1 Zum Verständnis der Begriffe

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

- „die Auseinandersetzung mit Einstellungen, Haltungen und Werteorientierungen,
- die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen, Stärken und Schwächen,
- das Einüben von Umgangsformen wie Freundlichkeit, Fairness, Gerechtigkeit,
- das Akzeptieren von Regeln und die Übernahme von Verantwortung,
- das Entwickeln von Kompetenzen und Fähigkeiten wie Empathie, konstruktive Kommunikation, Konfliktregelung, Teamarbeit.“¹⁹

Soziales Lernen hat immer in der Schule stattgefunden. Es ist nur die Frage, ob und in welcher Weise gezielt gefördert wird. Soziales und diakonisches Lernen sind eng miteinander verbunden. Die Diakonie-Denkschrift der EKD von 1998 enthält einen eigenen Abschnitt *Diakonisches Lernen anstoßen - die Bildungsaufgaben wahrnehmen*. Dort heißt es:

„Im diakonischen Lernen geht es um soziale Einstellungen und christliche Orientierungen, wie etwa Achtung und Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Fairness, um Hilfsbereitschaft und Toleranz sowie um persönliche und gesellschaftliche Verantwortung. Soziales Lernen ist Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen – und zwar auch in unterschiedlichsten Lebenssituationen. Es lehrt die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Kooperation und zur Konfliktregelung. Der Diakonie ist beim sozialen Lernen vor allem an der geistlichen Komponente gelegen.“²⁰

¹⁹ J. Ripplinger, Soziales Lernen - Herausforderung in Gegenwart und Zukunft, in: *mehrwert – Agentur für Soziales Lernen*, Magazin 2002, Stuttgart 2002, 9.

²⁰ EKD-Kirchenkanzlei (Hg.), Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift, Gütersloh 1998, 61-63, Zitat 62.

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

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

Beim diakonisch-sozialem Lernen geht es insgesamt um den Erwerb von sozialem Wissen, um soziale Grunderfahrungen und die Aneignung von personalen und sozialen Kompetenzen,²¹ Das soziale Wissen gilt den aktuellen sozialen Fragen der Gegenwart, der gesellschaftlichen Bedeutung des Sozialen und dem Kennenlernen von Möglichkeiten sozialen Engagements. Soziale Grunderfahrungen zielen darauf, Grenzen und Begrenztheit zu erleben, Gemeinschaft und Solidarität zu erfahren und als Person akzeptiert und anerkannt zu sein. Bei den personalen Kompetenzen geht es darum, die Wahrnehmungsfähigkeit zu schulen, die soziale Sensibilität zu verbessern, Verständnis und Toleranz zu entwickeln und das Verantwortungsbewusstsein zu fördern. Bei den sozialen Kompetenzen geht es darum, die Kommunikationsfähigkeit zu erweitern, die Teamfähigkeit zu stärken und Sicherheit im Umgang mit älteren, behinderten, obdachlosen und kranken Menschen zu gewinnen.

²¹ S. dazu *mehrwert-Agentur für Soziales Lernen* (Hg.), *Soziales Lernen in der Schule*, Stuttgart 2002, Abschnitt 1.

4.2 Soziales bzw. Diakonisch-soziales Lernen im schulischen Zusammenhang

Lebendige soziale Beziehungen, die Solidarität der Generationen und die von Empathie getragene Zuwendung zum Nächsten, sei es der nahe oder ferne Nächste, stellen keineswegs eine Selbstverständlichkeit im Sozialisationsprozess heutiger Kinder und Jugendlicher dar. Im Gegenteil, die Gelegenheiten, soziale Erfahrungen zu machen, haben sich im Zuge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses erheblich verändert. Andererseits ist der "Bedarf" an sozialen Kompetenzen erheblich.

Wenn man daher die diakonische / soziale Praxis zum Gegenstand von Vorhaben und Projekten macht, ist dabei zu beachten, dass man nicht in ein Muster verfällt dergestalt, dass hilfsbedürftige Menschen zu stigmatisierten Außenseitern werden, die zu einer Stabilisierung der "normalen" Mehrheit auf Kosten der genannten Personengruppen führt. Dem kann dadurch begegnet werden, dass eine klare, theologisch reflektierte Begründung diakonischen Handelns zur Geltung gebracht wird, dass nämlich allen Schüler^{innen} Zugänge eröffnet werden zur Einsicht in die Hilfsbedürftigkeit, Gefährdetheit und Begrenztheit eines jeden Menschenlebens.

Diakonisches Lernen gewinnt zudem von einem Leben in der Nachfolge Jesu her seine Maßstäbe. Damit ist auch ein gesellschaftskritisches Kriterium gegeben, das sich Jesu Reich-Gottes-Botschaft verdankt. Diese weiß etwas von der Verheißung eines neuen Himmels und einer neuen Erde und von der Menschenwürde, die in der Gottebenbildlichkeit des Menschen wurzelt. In dieser Perspektive liegt der spezifische Aspekt diakonischen Lernens gegenüber dem sozialen Lernen, das unbestritten integrativer Bestandteil diakonischen Lernens darstellt.

4.3 Exkurs: Compassion-Projekt

Seit Mitte der neunziger Jahre datieren Versuche an allgemeinbildenden Schulen in katholischer Trägerschaft, das eigene Schulprofil durch eine caritative Schwerpunktsetzung zu schärfen. Der Ansatz ist mit dem Namen „Compassion-Projekt“²² verbunden. Inzwischen ist das Projekt zu einem breiteren bil-

²² S. dazu L. Kuld, Lernfach Compassion. Empfindlichkeit für das Leid der anderen, in: A. Pithan/G. Adam./R. Kollmann (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik, Gütersloh 2002, 381-385; ders./S. Gönnheimer, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000.

dungspolitischen Konzept für Schulerneuerung geworden. „Compassion“ steht für Sozialpraktika in Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, in Altersheimen, Kindergärten, Krankenhäusern, Flüchtlingsheimen etc. Der Ansatzpunkt dieses Konzeptes liegt bei der Bildung sozialer Sensibilität und sozialverpflichteter Haltungen als notwendigem Bestandteil heutigen Lebens.

Der englische Begriff „Compassion“ unterstreicht diese Absicht. Er ist dem Vokabular der Kennedy-Brüder entnommen, die im Blick auf die Entsolidarisierungstendenzen der US-amerikanischen Gesellschaft seinerzeit eine Gesellschaft mit „compassion“ forderten, in der Hilfsbereitschaft und Zuwendung zu den Schwachen selbstverständliche Bürgertugenden darstellen. Es geht dabei nicht um „Mitleid“ (charity), sondern um „Mitleidenschaft“, Solidarität, Empfindsamkeit für das Leid anderer Menschen. Es geht hier nicht um Fairness und Gerechtigkeit im Sinne des gesellschaftlichen Aushandelns (L. Kohlberg), sondern um Zuwendung, die rechtlich nicht erzwingbar ist, für die man aber werben und gute Gründe geltend machen kann.

Dass im evangelischen und katholischen Bereich zu gleicher Zeit die Frage nach dem sozialen/diakonischen Lernen in Verbindung mit Sozialpraktika/Diakoniepraktika aufkam, zeigt die Aktualität der Aufgabe. Im Übrigen ist es ein Thema, das nicht nur für Schulen in evangelischer und katholischer Trägerschaft relevant ist, sondern stellt auch für alle öffentlichen Schulen eine Herausforderung dar. Dabei handelt es sich um eine Aufgabe, die zweifellos für den Religionsunterricht von hohem Interesse ist, aber auch für andere Fächer attraktiv ist und zur Kooperation der Fächer einlädt²³. Doch wie wird das konkret?

5. ... in Kooperation mit außerschulischen Lernorten

Das Lernen an außerschulischen Lernorten wird besonders wichtig für ein sinnvolles Arrangement und das Gelingen sozialen und diakonischen Lernens. Dabei ist die Schule auf Kooperation angewiesen.

²³ In den „Materialien für den Fachunterricht“ hg. v. *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Compassion. Soziales Handeln lernen*, Bonn 2000, wird deutlich, welche fächerverbindende Kraft das Thema hat.

5.1 Intentionen und Kompetenzen

Die Form des „Sozialpraktikums“ oder „Diakonischen Praktikums“ ist eine anspruchsvolle und arbeitsaufwändige Form diakonisch-sozialen Lernens.²⁴ Sie unterscheidet sich von einem Unterrichtsgang oder einer Erkundung. Das Praktikum gewinnt gegenüber dem Unterricht ein deutliches Eigengewicht, es dient nicht einfach zur Illustration dessen, was im Unterricht behandelt wurde. Helmut Hanisch sieht für solche Praktika eine fünffache Zielperspektive gegeben:

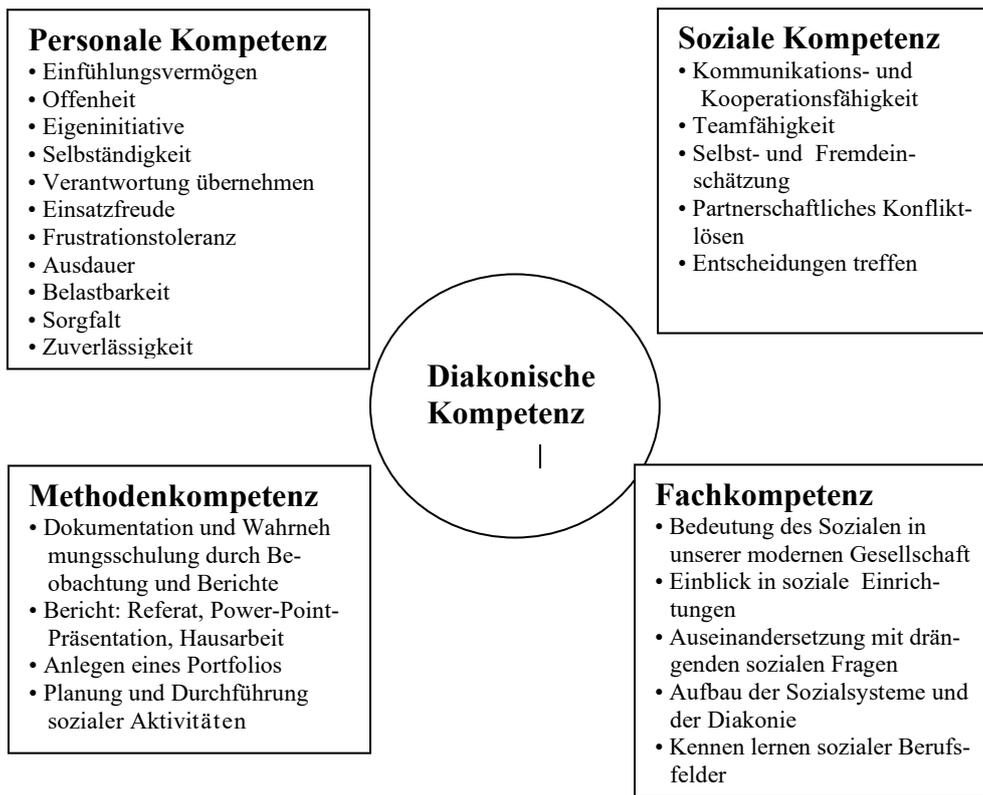
- „In der Sensibilisierung junger Menschen für diejenigen, die ohne fremde Hilfe nicht leben können,
- in der Wahrnehmung persönlicher Motive, die die Grundlage diakonischen Handelns darstellen,
- in der anschaulichen Entfaltung des theologischen Fundaments dessen, was ‚diakonein‘ im Neuen Testament bedeutet,
- im Kennenlernen diakonischen Handelns im persönlichen und institutionellen Bereich und
- in der Weckung der Bereitschaft, diakonisches Handeln mitzutragen und zu unterstützen.“²⁵

Eine differenzierte Ausarbeitung zu den Kompetenzen im Blick auf diakonisches Lernen hat R. Gronbach im „Michelbacher Modell: Diakonienprofil. Bildungsplanrevision 2004“²⁶ vorgelegt.

²⁴ Zum Folgenden s. G. Adam, Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde, in: GluL 15 / 2000, H. 1, 68-79; ders., Diakonisch-soziales Lernen - eine Bildungsaufgabe, in: G. Adam (Hg.), Diakonie-Nächstenliebe in unserer Zeit. FS G. Gäbler, Würzburg 2004, 194-203.

²⁵ H. Hanisch, Dimensionen diakonischen Lernens, in: *Diakonisches Werk der EKD* (Hg.), Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens (Informationen und Materialien 03/00), Stuttgart 2000, 11-19, hier: 18.

²⁶ Bildungsplanrevision 2004, Michelbach/Bilz: Evangelisches Schulzentrum 2004, 10 (leicht modifiziert).



Diakonische Kompetenz

- Christliche Sinn- und Lebensdeutungen
- sich in fremde Welten Anderer einlassen
- das Gemeinsame im unverwechselbar Einzelnen entdecken
- verpflichtet dem biblischen Menschenbild – der Mensch als von Gott geliebtes „Fragment“
- Motiv der Nächstenliebe - die Last des Anderen mittragen
- Helfen als ethisches Grundprinzip des Miteinanders in der Gesellschaft.

An dieser Matrix wird deutlich, dass es gewiss um soziale Sensibilität und die Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung bei jungen Menschen und die Fähigkeit, all dies zu reflektieren geht, dass aber letztlich Sinnfindung und Persönlichkeitsbildung, nicht nur Berufsorientierung das Ziel diakonischer Praktika und der umfassende Horizont ihrer Installation darstellen.

5.2 Organisationsformen

Nun gibt es unterschiedliche Organisationsformen für solche Praktika. Relativ häufig findet sich in deutschen Schulen die Platzierung in der 11. Klasse des Gymnasiums. Es spricht jedenfalls nichts gegen, sondern alles für eine große

Vielfalt praktischer Durchführung. So kann man z.B. auf folgende Weisen vorgehen:

- Die Jugendlichen werden in Zweier- oder Vierergruppen in einzelne soziale Einrichtungen geschickt.
- Jede Klasse kann mit einer sozialen Einrichtung (z.B. von Diakonie/Caritas) zusammenarbeiten, sodass die Schüler*innen* nicht einzeln oder in Zweiergruppen auf unterschiedliche Einrichtungen verteilt werden müssen. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine gute Zusammenarbeit bei der Vor- und Nachbereitung sowie der Betreuung der Praktika in der Einrichtung und der Information der Klassen über die einzelnen Einrichtungen.
- Es ist möglich, das Praktikum in Form des „schuljahres-begleitenden“ Praktikums durchzuführen. Diese Form bedeutet, daß nicht alle Schüler*innen* und Schüler einer Klasse zur gleichen Zeit im Praktikum sind, sondern man nimmt in einzelnen Gruppen von vier bis sechs Jugendlichen jeweils vier bis sechs Wochen lang im Verlauf des Schuljahres an einem Nachmittag, beispielsweise am Besuchsdienst in einem Pflegeheim, am Sportunterricht einer Schule für behinderte Schüler oder am Freizeitprogramm dieser Schule teil. Das ergibt insgesamt vier bis sechs Nachmittage im Schuljahr.
- Es ist möglich, die Blockform von fünf bis zehn aufeinanderfolgenden Tagen zu wählen. Im letzteren Falle findet das Praktikum für die ganze Klasse am Ende des Schuljahres zusammenhängend in einer Woche oder in zwei Wochen statt. Es gibt auch Beispiele dafür, dass dies in der Mitte des Schuljahres organisiert werden kann.
- Man kann das diakonisch-soziale Lernen auch so organisieren, dass alle Schüler*innen* der Jahrgangsstufe 12 am Ende eines Schuljahres für vier Wochen in einer diakonischen Einrichtung ihrer Wahl (Altenarbeit, Krankenpflege, Arbeit mit behinderten Menschen).

Das Praktikum wird im günstigen Falle von einem Team, das aus Eltern, Lehrkräften und Schüler*innen* besteht, inhaltlich und organisatorisch geplant, begleitet und nachbereitet. Die Jugendlichen werden auf das Praktikum durch entsprechende Themenauswahl (fächerübergreifender Aspekt) in Religion, Sozialwissenschaft, Philosophie, Deutsch und Biologie u.a. vorbereitet und durch Fachleute in Vorträgen, Informationsveranstaltungen in die jeweiligen Arbeitsfelder eingeführt.

Es ist deutlich, dass solch größeren Projekte “Diakonischen/Sozialen Lernens” darauf angewiesen sind, dass sie von der ganzen Schule in Zusammenarbeit mit verschiedenen außerschulischen Partnern durchgeführt und getragen werden.²⁷

5.3 Planungsverlauf eines Blockpraktikums

Am Beispiel eines zweiwöchigen Blockpraktikums sollen die wesentlichen Planungsschritte dargestellt werden.²⁸ Die Darstellung ist für andere Formen der Durchführung jeweils sinngemäß zu modifizieren.

5.3.1 Klärung der Ziele und der schulischen Anbindung

In einem ersten Schritt sind die Ziele und die schulische Anbindung zu klären. Für die Zieldiskussion bieten die obigen Ausführungen zu Intentionen und Kompetenzen²⁹ gute Anregungen zur eigenen Ziel-Klärung. Zugleich ist zu klären, in welchem Zusammenhang das Vorhaben mit der Schule und ihrem Lehrplan steht:

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

²⁷ Zu weiteren Beispielen s. *Diakonisches Werk der EKD* (Hg.), Fürs Leben lernen! Tagungsbericht vom vierten Bildungsforum der Diakonie (Informationen und Materialien 11/2002), Stuttgart 2002, 11-14 sowie *B. von Schubert*, Grundkurs Diakonie. Ein Konzept diakonischen Lernens in der Oberstufe des Gymnasiums, in: *GluL 15 / 2000*, 88-98; *dies.*, Diakonische Lernen in Schule und Unterricht, in: *PrTh 35 / 2000*, 191-198.

²⁸ Bei den folgenden Ausführungen stütze ich mich auf *mehrwert-Agentur für soziales Lernen* (Hg.) *Soziales Lernen in der Schule*, aaO., S. 10-25 und *L. Kuld / S. Gönnheimer* (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II*, Donauwörth 2004, 19-23.

²⁹ S. o. 5.1.

5.3.2 Zeitliches Planungsraster

Vorbereitung:

Ungefähr sechs Monate vor Beginn sollte

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

ca. vier Monate vorher

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

Zwei Monate vorher erfolgt

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

Vier Wochen vorher erfolgt

- die Bekanntgabe der Zuordnung zu den Praktikumsstellen;
- das Aushängen der Listen im Lehrerzimmer und in den Klassenräumen;
- die Zuordnung von Lehrkräften zu den Schüler*innen*

Zwei Wochen vorher gibt es

- Dank- und Absagebriefe an nicht gewählte Einrichtungen;

- die Bekanntgabe der betreuenden Lehrkräfte;
- einen Informationstag in der Schule (z.B. Übersicht von Vertretern der Diakonie, Caritas, freier Wohlfahrtsverbände) zur Situation sozialer Dienste;
- die Vorstellung der Praktikantinnen in ihren Einrichtungen. Klärung der Versicherungsfrage.

Durchführung

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

Nachbereitung

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

5.3.3 Verlauf eines Auswertungstages

Wenn für die Nachbereitung ein Auswertungstag vorgesehen ist, dann kann dieser etwa in folgender Weise geplant und durchgeführt werden:³⁰

³⁰ Siehe *Kuld / Gönnheimer*, Praxisbuch, aaO., S. 21f.

Erstens: Die Schülerinnen schreiben Begriffe oder kurze Sätze, in denen sie Erlebnisse, Erfahrungen, Eindrücke formulieren, auf rote (negative, bedrückende Erfahrungen) und grüne (positive, gute Erfahrungen) Kärtchen und legen die Begriffe auf entsprechend vorbereitete Papierbahnen oder auf den Boden. Die das Gespräch leitenden Lehrerinnen regen das Schreiben und Anordnen der Zettel durch einfache, schriftliche Impulse (Leitbegriffe, Themenstellungen) an und steuern es. Die Impulse können z.B. auf eine große Pappe / Plakat geschrieben werden.

Zweitens: Nach einer gewissen Zeit tauschen sich die Schülerinnen über ihre konkreten Erfahrungen und über die Anordnung auf dem Plakat aus.

Das Ziel besteht darin, dass die Schülerinnen ihre Praktikumserfahrungen, incl. der schwierigen und belastenden Erfahrungen, formulieren. Diese Erfahrungen sollen nach Möglichkeit besprochen werden. In diesem Zusammenhang können auch konkrete Schwierigkeiten in bestimmten Einrichtungen bzw. Tätigkeitsfeldern noch bearbeitet und eventuell gelöst werden.

Drittens: Erstellen eines Textes (Stichpunkte, holzschnittartig), mit dem die nachfolgenden Schülerinnen über das Praktikum informiert werden sollen. Diese Texte können in der Schule an Plakatwänden etc. aufgehängt werden. Mögliche Themen sind Tätigkeiten, Typisches, Schwierigkeiten, belastende und positive Erfahrungen.

5.3.4 Dokumentation des Praktikums: Praktikumsbericht

Für die Dokumentation und eigenständige Reflexion des Praktikums bieten sich durchaus Möglichkeiten aus der neuen Lernkultur an: Lerntagebuch, Portfolio³¹. Hier seien ein paar Hinweise zu einem Praktikumsbericht gegeben.³² Der inhaltliche Aufbau kann etwa folgende Aspekte behandeln:

- Kurze Vorstellung der Einrichtung: Zielsetzung, Größe, Tätigkeitsbereiche;
- Beschreibung der Tätigkeit im Praktikum;
- persönliche Erwartungen/Befürchtungen zu Beginn des Praktikums;
- positive und negative Erlebnisse und Erfahrungen während des Praktikums;

³¹ S. dazu: F. Winter, Leitungsbewertung (Grundlagen der Schulpädagogik 49), Baltmannsweiler 2004, 185-310. Hier werden u.a. behandelt: Portfoliokonzept, Lerntagebücher.

³² Unter Bezug auf Kuld / Gönninger, Praxisbuch, aaO., 22f.

- Erlebnisse/Ereignisse im Zusammenhang mit den in der Einrichtung betreuten Personen; Bewertung dieser Ereignisse;
- Resümee des gesamten Praktikums.

Für die Erstellung des Berichts ist die eigene Reaktion auf das Erlebte wichtig; z. B.: Fällt es leicht oder schwer, in der Einrichtung zu arbeiten? Welche Gefühle und Gedanken beschäftigen mich bei der Arbeit oder gehen mir nach der Arbeit noch nach?

Oft ist es sinnvoll, nicht möglichst viele, sondern einzelne wichtige Erfahrung ausführlicher darzustellen: Was ist passiert? Wie ging es mir dabei? Wie beurteilte ich die Situation?

Für den abschließenden Teil des Praktikumsberichts ist zu bedenken:

- Für die abschließende Bewertung des Praktikums wichtige Erfahrungen resümierend zusammenfassen;
- Fragen, die durch das Praktikum wichtig geworden sind, formulieren und im Blick auf ein Unterrichtsgespräch andenken und konkretisieren;
- In der Vergegenwärtigung dessen, was erlebt wurde, positive und negative Kritik an den Rahmenbedingungen, an der Durchführung und Begleitung des Praktikums durch die Schule, die Lehrkräfte und die Institution formulieren und diese kritischen Bemerkungen mit Vorschlägen versehen, wie dies in Zukunft besser gestaltet werden kann.

Diese Berichte sollten nach Möglichkeit für die Schüler*innen* der nachfolgenden Praktika zur Verfügung gestellt werden. Sie sollten auch für interessierte Lehrkräfte zugänglich sein, die sich ein Bild machen wollen über die Praktikumsphase und im Unterricht konkrete Erfahrungen der Schüler*innen* aufgreifen und verarbeiten möchten. Allerdings ist hierzu das Einverständnis der Jugendlichen einzuholen. Es kann durchaus sein, dass Elemente solch persönlicher Reflexion enthalten sind, dass die Freigabe des Praktikumsberichts nicht angemessen wäre.

6. Stätten gelebter religiöser Praxis

Das eigentliche religiöse Leben spielt sich außerhalb der Schule ab. Folkert Doedens hat in seinem Artikel „Die ganze Stadt ist voll Religion“³³ mit Recht

³³ In: ru 32 / 2002, 53-59.

die gelebten Religionen vor Ort als ein wichtiges „religionsdidaktisches Kapital“ bezeichnet.

6.1 *Gotteshäuser*

Er führt er aus, dass sich in unzähligen Häusern gelebte Religion ereigne, Muslime sich in der Moschee zum Mittagsgebet treffen, Juden sich in der Synagoge aus Anlass des Schabbat versammeln, Christen in der Kirche ihre Gottesdienste feiern, Menschen in einem buddhistischen Tempel meditieren lernen. Hier gibt es vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten. Auch in der Sekundarstufe II kann es sich als sinnvoll erweisen, ein oder mehrere Gotteshäuser aufzusuchen. Für solche Unterrichtsgänge sei auf die Einsichten der Kirchenraumpädagogik hingewiesen.³⁴

6.2 *Friedhöfe*

Stätten praktizierter Religion sind auch die Friedhöfe. Ihre Gestaltung sagt viel über das Verständnis von und den Umgang mit Sterben und Tod aus. Beim Besuch eines jüdischen Friedhofes kommt zum Kennenlernen der religiösen Seite auch noch die Seite der Vernichtung jüdischen Lebens hinzu. Für eine Friedhofsbegehung sei exemplarisch auf den instruktiven „Bericht über einen Unterrichtsgang“ (so der Untertitel) von Andrea Middelberg „Besuch des jüdischen Friedhofs in Drensteinfurt“ verwiesen³⁵, den sie mit einer 13. Klasse unternommen hat.

Diese beiden Hinweise möchten als Platzhalter verstanden werden für mannigfaltige religiöse Lernorte außerhalb des Klassenraumes, die entdeckt werden können: sei es der Kirchentag, sei es Taizé, sei es ...

³⁴ S. R. Degen / I. Hansen, Lernort Kirchenraum, Münster u.a. 1998; G. Adam, Kirchen entdecken. Zur Didaktik des Kirchenraumes, in: Schulfach Religion 21 / 2002, 111-122. Für die kunstgeschichtliche Seite: M.L. Goecke-Seischab / J. Ohlemacher, Kirchen erkunden - Kirchen erschließen, Lahr u.a. 1998,

³⁵ In: E. Verweyew-Hackmann / B. Weber (Hg.), Methodenkompetenz im Religionsunterricht (religionsunterricht konkret 4), Kevelaer 1999, 160-169 (mit Materialien).

LITERATURHINWEISE

G. Adam u.a. (Hg.), *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2005.

L. Kuld / S. Gönninger (Hg.), *Praxisbuch Compassion*, Donauwörth 2004.