

Hans Mendl (Hg.)

AnderOrte: Religion in der Welt erkunden

Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien

Matthias Grünewald Verlag

VERLAGSGRUPPE PATMOS

**PATMOS
ESCHBACH
GRÜNEWALD
THORBECKE
SCHWABEN
VER SACRUM**

Die Verlagsgruppe
mit Sinn für das Leben

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2026

Alle Rechte vorbehalten

© 2026 Matthias Grünewald Verlag

Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Senefelderstr. 12, 73760 Ostfildern

produktsicherheit@verlagsgruppe-patmos.de

www.gruenewaldverlag.de

(Vorstehende Angaben sind zugleich Pflichtinformationen nach GPSR)

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Umschlagabbildung: © Getty Images / unsplash

Gestaltung, Satz und Repro: Schwabenverlag AG, Ostfildern

Druck: CPI books GmbH, Leck

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7867-3419-2

Inhalt

Vorwort (<i>Hans Mendl</i>)	7
Einführung. AnderOrte: Religion in der Welt erkunden (<i>Hans Mendl</i>)	9
1. Öffentlich sichtbar in Schule und Umgebung	29
Prophetische Impulse für eine gerechtere Welt (<i>Esther Schopf</i>)	34
Mein Lebensbrett. Was mich trägt, was mich leitet (<i>Frank Troue</i>)	44
Traum-Schaufenster (<i>Magdalena Dobler</i>)	58
2. Spirituell unterwegs in Stadt und Land	73
Spiri-Walk – Schöpfung begehen, erleben und hinterfragen (<i>Manuel Bonimeier</i>)	77
Wir sind dann mal weg – ein Pilgerprojekt (<i>Andreas Maier</i>)	88
Spiri-Walk in der Stadt (<i>Hans Mendl</i>)	99
3. Staunend mit allen Sinnen in der Natur	111
Im Fluss. Schöpfung hautnass erleben (<i>Rudolf Sitzberger</i>)	116
Im Kleinen das ganz Große entdecken (<i>Rebecca Schmid</i>)...	128
A Walk in the Park – Ganz bei Sinnen (<i>Jonas Gerle / Andreas Klebl / Anna Meyer / Isabel Renz / Ute Reutin-Hoffmann</i>) ...	138
4. Wirksam präsent im Kirchenjahr	151
Weihnachten – auch für »die da«?! Die Neuinszenierung eines Krippenspiels als Unterrichtsprojekt (<i>Florian Schnurr</i>)	155
AnderOrte – ein Osterweg in der Grundschule (<i>Veronika Wurster</i>).....	167

5. Aufmerksam und achtsam in sozialen Feldern	177
Compassion – im Sozialpraktikum Leben und Leiden verstehen lernen (<i>Carmen Müller</i>)	181
Im Mittelpunkt der Mensch – Besuch der Wolfsteiner Werkstätten in Freyung (<i>Christina Haidl</i>)	192
6. Neues entdecken in sakralen und kirchlichen Räumen	205
Hoffnungssymbole und -worte auf dem Friedhof entdecken (<i>Katharina Stern</i>)	210
Den Ruf zum Gebet hören – eine Moschee erkunden (<i>Martina Bradl</i>)	221
Kirchenführung bei Nacht (<i>Julia Gsödl</i>)	229
»Tecklenburger Orgelnacht« und »Tecklenburger Kostbar- keiten«: Musikalische Projekte in Kirchen (<i>Ulrike Lausberg</i>)	240
Taufbiographien – eine Spurensuche im Archiv des Erzbistums (<i>Valentin Auer</i>)	252
7. Neugierig unterwegs in profanen und digitalen Räumen .	261
»Wenn ich könnte, würde ich die Zeit zurückdrehen.« Das Projekt Mitmachzirkus als Beitrag zur Identitätsbildung (<i>Rachel Stinglhammer / Manuel Stinglhammer</i>)	265
Besuch einer KZ-Gedenkstätte mit Grundschulkindern (<i>Katharina Stern</i>)	276
Kunst erleben (<i>Hans Mendl</i>)	286
Sinnfluencer – achtsam mit der Schöpfung umgehen in digitalen AnderOrten (<i>Alexandra Lamberty</i>)	298
AchtzigAnderOrte: im Religionsunterricht in die Welt (<i>Hans Mendl, Rebecca Schmid, Rudolf Sitzberger und Frank Troue</i>)	309
Literaturverzeichnis	337
Verzeichnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	348

Hans Mendl

Vorwort

Religionslehrende verfügen über ein ausgeprägtes Methodenrepertoire, das mit diesem Buchprojekt nochmals erweitert werden soll. Es knüpft an den konzeptionellen Rahmendaten eines performativen Religionsunterrichts an und bildet somit mit den beiden Bänden »Religion erleben. Praxisband Grundschule« und »Religion erleben. Praxisband Sekundarstufe« so etwas wie eine Trilogie zur Praxis des Performativen. Der Fokus liegt diesmal ausschließlich auf außerschulischen Lernorten, kurz »AnderOrte« genannt – über alle Schularten und Jahrgangsstufen hinweg.

Wir wollen zeigen, dass performative Unterrichtspraktiken verantwortungsvoll, menschenfreundlich und religionsbildend auch an außerschulischen Lernorten vollzogen werden können. Der normale Unterricht im Klassenzimmer soll nicht ersetzt, sondern vielmehr überall dort erweitert und vertieft werden, wo dies als unumgänglich und sinnvoll erscheint.

Ich danke den Lehrerinnen und Lehrern, die sich auf dieses Projekt eingelassen haben. Es ist nicht selbstverständlich, sondern höchst anspruchsvoll, neben dem normalen Schulalltag auch noch ein spezifisches Unterrichtsprojekt durchzuführen und zu dokumentieren. Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Betrachtungsweise die Vorgabe lautete, möglichst nahe in die durchgeführten Unterrichtsprozesse hineinzuzoomen. Dies sollte mit Beobachtungen und Originaltönen unterlegt werden, um so einen plastischen Einblick in den faktischen Unterrichtsverlauf zu erhalten, der bei den üblichen Unterrichtsmaterialien oder Stundenentwürfen meist nur eine Black Box darstellt.

Auch bei diesem Band haben wir Zusatzmaterialien ins Internet ausgelagert. Einen Zugang erhalten Sie über den nebenstehen Q-Code oder auch über folgenden Link:



<https://www.geku.uni-passau.de/religionspaedagogik/forschung/performativer-ru>

Ein großer Dank gilt meinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Lehrstuhl, die bei konzeptionellen Fragen beratend zur Seite standen und auf dem Feld des Performativen kräftig experimentieren, so beispielsweise in unserer »Lernwerkstatt Religionsunterricht« unter Leitung von Dr. Rudolf Sitzberger; Christina Samereier, Julia Gsödl, Rebecca Schmid und Hannah Linseisen gebührt ein besonderer Dank für die umfangreichen Korrekturarbeiten. Volker Sühs danke ich für die Aufnahme des Buchprojekts ins Programm des Grünewald-Verlags und für die umsichtige Betreuung. Für die großzügigen Druckkostenzuschüssen bedanke ich mich ganz herzlich beim Bistum Passau, dem Caritasverband der Diözese Passau, der Dr. Hans-Karl Fischer Stiftung und dem Institut für Religionspädagogik und Lehrkräftebildung in Bayern (IRL).

Einführung.

AnderOrte: Religion in der Welt erkunden

1. Die Erfindung von Schule

Die Entstehung einer schulischen Bildung ist eng verbunden mit Schulräumen und Schulhäusern: Kindern und Jugendlichen sollte ein klar abgegrenzter Schutzraum geboten werden, in dem sie sich fern der rauen Arbeitswelt ein Weltwissen aneignen. So kam über die allmähliche Einführung der Schulpflicht seit dem 19. Jahrhundert auch eine breite Bevölkerungsschicht in den Genuss von Bildung. Zuvor war das bis in die Neuzeit hinein anders: Nur privilegierte Bevölkerungsschichten wurden gebildet – hauptsächlich im Lesen, Schreiben und Rechnen. Im Mittelalter waren dies die Kinder von Kaufleuten und die künftigen Kleriker. Wer es sich in der Neuzeit leisten konnte, stellte Hauslehrer an, die die Kinder in den eigenen vier Wänden unterrichteten. Motiviert vom aufklärerischen Gedankengut wurden damals auch Formen eines sokratischen Dialogs entwickelt, die zwischen Erzieher und Zögling oder Eltern und Kindern zuhause, aber durchaus auch an AnderOrten, z. B. beim Unterrichtsgang in der Natur, geführt wurden und die ihren Widerhall in der entsprechenden Literatur fanden (Mendl 1995, 43–50).

Die zu Beginn des 19. Jahrhunderts eingeführte, aber erst allmählich durchgesetzte Schulpflicht für Kinder erbrachte ein paradoxes Ergebnis: Sie befreite einerseits die Kinder, besonders die auf dem Land, von der harten Feldarbeit. In einer halbwegs behaglichen Schulstube sitzen zu können und lernen zu dürfen, war ein Gewinn an Lebensqualität. Nicht umsonst zählt das Recht auf Bildung heute zu den fundamentalen Kinderrechten. Nun konnten sich die Kinder die Welt im Klassenzimmer kennenlernen. Man musste keine Bildungsreise nach Italien machen, um etwas über das Land zu lernen. Andererseits bedeutete die Schulpflicht eine Einengung des Lebensraums für Kinder und Jugendliche über viele Stunden des Tages hinweg.

2. Die Begrenztheit von Schule

Schulisches Lernen spielt sich meist innerhalb des Klassenzimmers ab und ist geprägt von einem »Moratorium des Lebensernstes« (Dressler 263). Die außerschulische Wirklichkeit kann hier nur gebrochen unterrichtlich aufscheinen; dies schränkt den Zugriff auf die Welt ein: Sie begegnet lediglich als künstliches Artefakt und in Miniatur im Klassenzimmer. Ein Zugang zur Welt erfolgt medial vermittelt – nicht umsonst ist bei klassischen Unterrichtsplanungsmodellen auch eine Spalte »Medien« enthalten: Schulbücher, Arbeitsblätter, früher Dias und Folien, heute Texte, Bilder, VR-Brillen, Podcasts und Videos aus dem Internet – das sind die Schnittstellen zur wirklichen Welt.

Von daher gibt es schon immer kritische Stimmen gegen eine Sitz-, Buch- und Paukschule; sie reichen von Comenius über Heinrich Roth mit seinem berühmten Postulat zur Bedeutung des »originalen Lernens« (Roth 109) bis hinein in reformpädagogisch orientierte Kreise, die allesamt darauf abzielen, Schule auch anders zu denken und zu gestalten: Denn Schule grenzt in der konventionellen Form durchaus an Körperverletzung, weil sie Kinder und Jugendliche mit Bewegungsdrang viele Stunden ihrer Lebenszeit in engen Räumen zusammengepfercht einsperrt. Deshalb kann man kritisch anfragen: Ist eine solche Käfighaltung die angemessene Lernumgebung, um die Welt kennenzulernen und sich beispielsweise im Religionsunterricht mit Weg- und Aufbruchsgeschichten auseinanderzusetzen? Das Lernen im Klassenzimmer war über viele Generationen hin (und leider in vielen Erscheinungsformen bis heute) nach dem Modell einer 7-G-Pädagogik (nach Andreas Helmke: Helmke 36) geprägt: Alle *gleichaltrigen* Schülerinnen und Schüler haben zum *gleichen* Zeitpunkt beim *gleichen* Lehrer im *gleichen* Raum mit *gleichen* Mitteln das *gleiche* Ziel *gleich* gut zu erreichen. An dieser kritischen Anfrage schließen dann alternative Lernmodelle wie Freiarbeit, Projektarbeit oder Stationentraining an, aber auch großräumig alternative Schulformen wie Montessori-, Marchtaler-Plan- oder Waldorfschulen. Manche didaktischen Ideen sind hier schon in Regelschulen eingeflossen, tendenziell deutlicher an Grundschulen als an Gymnasien. Grundsätzlich: Wie kann es gelingen, »Kinder und Jugendliche in das Leben und die Welt einzuführen und ihnen die gesamte ›Galerie des Lebens‹ vor Augen zu führen« (Schulte 2019b, 9)?

3. Öffnung von Schule

Die Vorstellung, dass Schule ein System sei, in dem die außerschulische Wirklichkeit nur gebrochen unterrichtlich aufscheinen könne, schränkt also den Zugriff auf die Welt ein. Spätestens seit den 1990er-Jahren erfolgte deshalb unter dem Stichwort »Öffnung von Schule« (Bildungskommission NRW 28) eine Perspektivenweitung in zweifacher Hinsicht: Schule und schulische Fächer kooperieren mit gesellschaftlichen Einrichtungen (Ver-einen, Betrieben, Kommunen, Kultureinrichtungen ...), die sich in der Schule vorstellen bzw. entsprechende Projekte initiieren oder auch nur finanziell unterstützen (Börsenspiel, Malwettbewerb, Theaterprojekte, Spendenlauf ...). Neben diesem Weg in die Schule hinein gibt es auch den umgekehrten: Von Schule aus wird die gesellschaftliche Wirklichkeit erkundet – beispielsweise über Exkursionen, Praktika, Kooperationsprojekte. Das vielfach kritisierte *Lernen für später* wird auf diese Weise mit Lernformaten ergänzt, die einen deutlicheren Realitätsbezug aufweisen (vgl. dazu Schulte 2019b, 10–11). Denn im Unterricht selbst bleibt der Lebensweltbezug auch in kompetenzorientierten Zeiten nur ein künstlicher, selbst wenn beispielsweise über entsprechende »Lernaufgaben« fiktive außerunterrichtliche Lebenssituationen zum Ausgangspunkt von Lernprozessen werden: *Du gehst mit deiner Freundin Aishe durch euren Ort. Sie fragt ...* Eine »pluralitäts-offene Schule mit heterogener Schülerschaft« (Schulte 2019a, 1) setzt auf eine strukturelle Vielfalt des Lernens; und dazu zählen auch außerschulische Lernorte, weil diese einen unmittelbaren Lebensweltbezug bieten. Gemäß dem Motto »Mischwald ist besser als Monokultur« (von Au / Gade 5) muss ein guter Unterricht heute aus vielen Gründen vielfältig angelegt sein.

4. AnderOrte – Ausflüge in die Welt

An diesen grundsätzlichen Überlegungen knüpft dieses Buchprojekt an. Es werden erprobte Projekte skizziert und reflektiert, die sich als unterrichtliche verstehen, aber außerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Damit verbinden sich weitere religionspädagogische Überlegungen, die im Folgenden vorgestellt werden. Zuvor aber eine ästhetische Annäherung.

Schule erscheint durchaus wie ein riesiger Käfig, in dem Kinder und Jugendliche viele Stunden ihres Tages und Tage ihres jungen Lebens ver-

bringen; dass diese Käfige tatsächlich zunehmend verschlossen und während des Unterrichts von außen nur schwer zugänglich sind, ist den dramatischen Fällen von Amokläufen geschuldet, die leider auch Schulen treffen. Aber abgesehen davon: Die Schulregeln sehen es vor, dass Kinder während der Schulzeit das Schulgelände nicht verlassen dürfen. In der Mittelstufe dann nicht in die Schulmensa gehen zu müssen, sondern die Erlaubnis zu bekommen, in der Mittagspause in der Stadt den nächsten Supermarkt aufsuchen zu dürfen, erscheint von außen betrachtet wie der Freigang für Strafgefangene.

Das eindrucksvolle Bild des Künstlers Wolfgang Lettl (www.lett1.de) »Die Berufung« (1989; siehe Lettl 200) kann auf diese Ausgangslage hin gedeutet werden: Der Vogel im Käfig in der dargestellten Person strebt dem Licht entgegen ...

Wolfgang Lettl wurde 1919 in Augsburg geboren und legte dort 1938 das Abitur ab. Während seines Wehrdienstes als Nachrichtensoldat in Paris von 1940 bis 43 hatte er seine erste Begegnung mit surrealer Kunst. Nach dem Krieg begann er mit Landschafts- und Porträtmalerei und entwickelte seit 1954 als freischaffender Maler seinen eigenen Stil. Ab 1963 beteiligte er sich an der »Großen Kunstausstellung München« und machte Einzelausstellungen im In- und Ausland. Seit den siebziger Jahren hatte er einen Zweitwohnsitz in Apulien, wo auch impressionistische Bilder entstanden. In den Jahren 1986 bis 1990 gestaltete Lettl die Titelseiten der Buchbeilagen für die Tageszeitung »Die Welt«. 1993 wurde in der Industrie- und Handelskammer für Augsburg und Schwaben das »Lettl-Atrium, Museum für surreale Kunst« eingerichtet, 2002 im Haus der Wirtschaft in Lindau die Dauerausstellung »Lettl in Lindau« eröffnet. Im Jahr 2000 fand in Augsburg eine große Retrospektive seiner Arbeiten statt. Am 10. Februar 2009 verstarb Wolfgang Lettl im Alter von 88 Jahren.

(Mendl / Schiefer Ferrari 2004, 15; vgl. www.lett1.de. Herzlichen Dank an Florian Lettl für die großzügige Abdruckgenehmigung)



Lassen wir also den Vogel fliegen, wagen wir Ausflüge in die richtige Welt hinein!

5. Begründungsmuster für den Einbezug von AnderOrten

5.1 Religionskultureller Ansatz

Religion beschränkt sich nicht auf konfessionelle Erscheinungsformen und individuelle Adaptionen im Sinne einer Religiosität, sie ist in unserer Kultur allgegenwärtig. Diese erweist sich als äußerst religionsproduktiv: »Kultur generiert Muster der Kommunikation, des Denkens, Fühlens und Handelns, für die ein weiter Religionsbegriff erste Weisen der Annäherung ermöglicht« (Kropač 2019, 170). Wenn laut Paul Tillich Religion das sein kann, was uns unbedingt angeht (vgl. Mendl 2022b, 17), so eröffnen sich von diesem weiten Religionsbegriff aus Zugänge auf Orte und Räume, die auf den ersten Blick als profan erscheinen mögen, auf den zweiten dann durchaus existenzielle Dimensionen erkennen lassen, die religiös gedeutet werden können. Von einem kulturhermeneutischen Ansatz her können

zahlreiche Erscheinungsformen einer populären Kultur auf eine mögliche religiöse Aufladung hin untersucht werden, wie dies auf umfassende Weise im Buchprojekt von Kristian Fechtner und anderen bereits vor über 20 Jahren auf faszinierende Weise erfolgte: Von »Dorf« bis »Wohnen«, »Fernsehen«, »Lesen« und »Reisen«, »Geburt«, »Lebensstil« bis »Tod« lassen sich Modalitäten, Orte und Praktiken des Lebens ausmachen, die religiöse Fragestellungen implizieren. Tatsächlich: »Die Tiefendimension der Kultur ist Resonanzraum für die Präsenz Gottes« (Kropač 2025, 118).

Von daher erscheint es als ergiebig, außerhalb des Klassenzimmers Räume zu erkunden, die religionsproduktive Spuren aufweisen. Da der aktuellen Religionspädagogik das korrelative Wechselspiel zwischen Gegenstand und Subjekt beinahe schon genetisch eingeschrieben ist, eröffnen sich vielfältige Zugänge und Bearbeitungsmöglichkeiten inmitten der Erscheinungsformen unserer Alltagskultur: Beispielsweise nicht nur im Kirchenraum ermöglicht die Auseinandersetzung mit diesem Ort und seiner Ausstattung die Frage nach den eigenen Lieblingsorten (Mendl / Sitzberger 124), sondern auch der Bahnhof als Ort des Kommens und Gehens (Brüll u. a.) evoziert die Frage nach eigenen Trennungs- und Ankommenserfahrungen ebenso wie das Stadion als Gemeinschaftserlebnis die Frage nach dichten Gemeinschaftserfahrungen.

5.2 Mensch und Raum, Mensch und Gegenstände

Der kulturwissenschaftliche Blick auf die Bedeutung des Zusammenhangs von Raum und Existenz (»spatial turn«) erfährt inzwischen auch schul- und religionspädagogisch seine Anerkennung (Cebulj / Höger / Wasmaier-Sailer; Erhorn / Schwier 19–20; Kutzer / Müllner / Reese-Schnitker; Schulte 2019b, 10). »Räume und Atmosphären ›bilden‹ Religion« (Kaupp 2016, 135). Räume sind nicht einfach begrenzte Bereiche, in denen sich soziales Leben abspielt, sie entstehen vielmehr grundlegend als Ergebnis von sozialen Beziehungen »und werden durch die in ihnen stattfindenden Handlungen zuallererst konstituiert« (Reese-Schnitker 96), sie sind also ein »Produkt der Interaktionen von Menschen« (Scheuchnpflug 2021, 117). Dies korrespondiert auch mit dem weiter unten noch breiter entfalteten Anliegen einer performativen Religionsdidaktik, die die leib-räumliche Dimension bei religiösen Lernprozessen hervorhebt: Es macht einen Unterschied, ob Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer die Skizze einer gotischen Kathedrale betrachten bzw. eine filmische Dokumentation anschauen oder in einem gotischen Kirchenraum stehen und sich inmitten dieses mächtigen räumlichen Gebildes bewegen. »Raumorientierung bietet

Gelegenheiten für eine Erkundung von gesellschaftlicher Wirklichkeit« (Scheuchenpflug 2025, 89). Von den Akteurs-Netzwerk-Theorien aus (Büttner u. a.; Brieden u. a.) kann nicht nur die Wirksamkeit unvermuteter Akteure im Klassenzimmer erforscht, sondern grundsätzlich nach der Wirkung materialer Objekte gefragt werden, die eben nur in der Realität original verfügbar sind. Insofern bietet der Nahraum einen Mehrwert im Sinne eines Erfahrungs-, Erkundungs-, Erkenntnis- und Gestaltungsraums (vgl. Baar / Schönknecht 31).

5.3 »Gott in allen Dingen sehen« – eine theologische Vertiefung

Gott in allen Dingen sehen – diese Sentenz von Ignatius von Loyola lässt sich an vielen kulturell gestalteten Orten und an entsprechenden sozialen Orten konkretisieren, aber auch auf besondere Weise in der Natur, wie viele Projekte in diesem Band veranschaulichen, die in Wald, Wasser und Parks führen. Gott lässt sich nicht in den Tabernakel einsperren. Die Welt ist ein Ort, in der Gott präsent ist – und zwar sowohl in explizit religiösen Räumen als auch an unvermuteten Orten in Natur, Kultur und Gesellschaft. Dieser Grundgedanke weiß sich einer natürlichen Theologie verpflichtet, die sich auch schon bei Franz von Assisi festmachen lässt: Denn dieser findet Gott inmitten und durch seine Schöpfung. Er sieht Gottes Schöpfung »als klaren Spiegel seiner Güte. In jedem Kunstwerk lobte er den Künstler; was er in der geschaffenen Welt fand, führte er zurück auf den Schöpfer« (Mendl 2023, 65). Mit Bezug auf den Begriff des irischen Philosophen Richard Kearney »Ana-Theismus« plädiert Jan Loffeld dafür, Gott jenseits von Gott neu zu entdecken, indem man auch neu zu fragen lernt. Denn Gott ist immer auf ganz andere Weise präsent: »Gott kommt immer auch von außen und ist zugleich in der Welt anwesend« (Loffeld 128). Loffeld folgert: Man müsse »Gott errahnen und erfahren, der sich inmitten des Säkularen ereignet« (ebd. 129).

Von Ulrike Lausberg (ihr Beitrag: S. 240–251 kam hierzu ein weiterführender Hinweis: »ande« heißt im Schwedischen »Geist« (der hellige ande – der heilige Geist). Das lässt sich in diese theologische Spur einbringen: An AnderOrten lässt sich das Wirken des Heiligen Geistes entdecken!

5.4 Öffentliche Religionspädagogik

Neben dem religionskulturellen und theologischen Argument lässt sich auch ein systemisches anführen, mit dem die Bedeutung außerschulischer Lernformen begründet werden kann: Religion und Religionspädagogik reichen auch in die Öffentlichkeit hinein (vgl. exemplarisch Grümme 2015 u. 2016a, Könemann / Wendel; Schröder): Von öffentlicher Religion spricht man, wenn Religionen ihre Auffassung von einem gelingenden Leben, ihre Sinnperspektiven und ihre Maßstäbe für ein gemeinsames Leben in die Gesellschaft einbringen und sich so diskursiv am Meinungs- und Willensbildungsprozess beteiligen (vgl. Grümme 2016a, 4). Insofern haben Religionen ein kritisch-konstruktives Wächteramt in Gesellschaft und Öffentlichkeit. Die gesellschaftsbezogene öffentliche Dimension des Christentums und eine christlich-eschatologische Hoffnungs- und Handlungsperspektive lassen sich aus der Weltverantwortung, die dem christlichen Glauben immanent ist, ableiten: Der Mensch soll als Ebenbild Gottes über die Welt »walten« (Gen 1,26) und ist von Jesus Christus eingeladen, am Kommen des Reiches Gottes bereits im Hier und Jetzt mitzuwirken.

Die Religionspädagogik betrachtet Religion und religiöse Bildung nicht als Privatsache. Sie sieht sich vielmehr dem Anspruch auf öffentliche Relevanz verpflichtet, sie hat die Aufgabe, das Verhältnis von religiöser Bildung, Gesellschaft, Politik und Popularkultur zu klären, sie sensibilisiert auf verschiedenen Ebenen für die Wahrnehmung einer kritischen Weltverantwortung.

Dass es heute in einer zunehmend säkularen und weltanschaulich pluralen Gesellschaft nicht selbstverständlich ist, wenn christlich geprägte Symbolwelten in der Öffentlichkeit präsentiert werden, verdeutlicht der Streit um die Neugestaltung der Karlsruher U-Bahnstationen: Die Installation von 14 großformativen Keramikkacheln des Künstlers Markus Lüpertz unter dem Titel »Genesis« erfuhr starken Gegenwind, weil hier eine Sakralisierung von U-Bahnstationen befürchtet wurde (vgl. Weihs 2022 u. 2023).

Mit Projekten, die aus der Schule hinausführen, erweist sich auch der Religionsunterricht als öffentlichkeitsrelevant. Ähnlich, wie Religion nicht auf ein Kirchengebäude und religiöse Praxis nicht auf den sonntäglichen Gottesdienstbesuch eingengt betrachtet werden dürfen, so spielen sich auch religiöse Bildung und der Religionsunterricht nicht nur im Klassenzimmer ab, sondern reichen auf vielfältige Weise in Gesellschaft und Öffentlichkeit hinein. Das zeigen Projekte, in denen vom Religionsunterricht aus soziale Orte aufgesucht werden oder bei denen Produkte, die im Religionsunterricht entstehen, in der Öffentlichkeit präsentiert werden – vom Theaterspiel über Lebensbretter-Projekte bis hin zu Prophetensprüchen,

die auf Transparenten angebracht sind, und die Präsentation von Arbeitsergebnissen des Religionsunterrichts in einem Schaufenster, um mehrere Projekte aus diesem Buch zu nennen.

5.5 Politische Religionspädagogik

Eine öffentliche Religion und Religionspädagogik haben politische Implikationen (vgl. Grümme 2009; 2016b; Könemann / Mette). Wenn sich religiöse Bildung nicht auf das Private beschränkt, sondern auf gesellschaftliche Teilhabe und Weltverantwortung abzielt, dann hat das Konsequenzen. Die Aufforderung zur Weltgestaltung im Hier und Jetzt schlägt sich auf den Religionsunterricht gewendet in der gesellschaftlichen Begründung des Faches nieder, wie sie in der Würzburger Synode ausgeführt wurde: »Theologie geschieht in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Situation ... Die Texte der Bibel enthalten an vielen Stellen Kritik an zeitgenössischen Zuständen« (Der Religionsunterricht in der Schule 2.4.3). Deshalb ist es für Kinder und Jugendliche unverzichtbar, sich im Religionsunterricht mit sozialen und politischen Schlüsselfragen zu beschäftigen. Folgerichtig wird in kirchlichen Dokumenten der Aspekt der Weltverantwortung betont: »Die Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2006, 8).

Von der Logik eines kompetenzorientierten Lernens her, das religionsrelevante Ausgangssituationen als Anlass für Lernprozesse heranzieht, reicht die Perspektive über das Klassenzimmer hinaus. Denn in der realen Welt entdeckt man durchaus Artefakte und Orte, die zu einem kritischen Nachdenken und Handeln anregen – angefangen von den Konsumtempeln in unseren Städten bis hin zu Zeitzeugnissen wie Stolpersteinen oder KZ-Gedenkstätten. Wenn Erziehung eine Praxis der Freiheit ist, wie der Befreiungspädagoge Paulo Freire treffend auf den Punkt gebracht hat, dann gilt auch dessen Diktum als Anspruch: »Ich kann es mir nicht erlauben, nur Zuschauer zu sein« (Freire 124). Nach vorne schauend geht es um eine kritische Betrachtung und Mitgestaltung der Welt, in der Kinder und Jugendliche heute leben und die morgen noch lebenswert sein soll.

So verstanden ist die Religionspädagogik immer kritisch-emanzipatorisch (Herbst 2023). Gleichzeitig benötigt eine solche entschiedene politische Religionspädagogik, die nicht mit Parteipolitik verwechselt werden darf, eine deutliche Grenzziehung, die sich an den Ansprüchen des soge-

nannten Beutelsbacher Konsenses orientieren muss (Herbst 2019; Lösch): Dessen Intention zielt auf ein Überwältigungsverbot (Ziel ist nicht Indoktrination, sondern Mündigkeit), ein Kontroversitätsgebot (kontroverse Standpunkte müssen dargestellt werden) und auf die Berücksichtigung der Schülerinteressen, wenn es um die politische Urteilsbildung und Kritikfähigkeit geht. Gleichzeitig gilt aber, dass die Lehrkräfte insofern positionell sein müssen, als sie den Werten des Grundgesetzes verpflichtet sind.

Die wissenschaftlichen Dachverbände der Religionspädagogik GwR (evangelisch) und AKRK (katholisch) haben im Jahr 2024 ein Dokument verabschiedet, den »Koblenzer Konsent«, mit dem die Intention des Beutelsbacher Konsenses fachspezifisch auf die Frage der Positionalität der Akteure im Religionsunterricht hin ausgedeutet wurde: Klar dürfen und müssen die Religionslehrenden erkennbare und begründete religiöse und theologische Standpunkte vertreten; gleichzeitig sollen aber auch konkurrierende Deutungsmuster respektvoll präsentiert werden. Auf der Ebene des Miteinanders sollte respektvoll über differente Positionen kommuniziert werden. Ziel ist es, dass die Kinder und Jugendlichen eine kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit erwerben.

5.6 Projektorientiertes Lernen – »Deep Learning«

Ein Lernen an AnderOrten ist eng verbunden mit der Idee des Projektlernens. Diese ist beeinflusst von reformpädagogischen Strömungen, besonders durch John Dewey (1859–1952), hat aber Wurzeln in jeder auf Selbstständigkeit bedachten Pädagogik. Es zielt auf eine deutlichere Wirklichkeits-, Produkt- und Schülerorientierung, unterstützt das forschende und experimentierende Lernen und konkretisiert sich in einer vom Normalunterricht markant unterschiedenen Lernlandschaft – eben an AnderOrten.

Freilich stellt die idealtypische Beschreibung der 10 Merkmale eine Projektunterrichts nach Herbert Gudjons eine hohe Messlatte dar:

- (1) Situationsbezug und Lebensorientierung: Lehrer und Schüler wählen gemeinsam eine Problemstellung des Lebensalltags. (2) Orientierung an den Interessen der Beteiligten: Die Wahl eines generativen Themas erhöht die Motivation. (3) Gesellschaftliche Praxisrelevanz: Das Projekt soll ein Element öffentlicher Praxis repräsentieren. (4) Selbstorganisation und Selbstverantwortung: Den Lernenden wird zugetraut, den Lernprozess selber zu steuern. (5) Zielgerichtete Projektplanung: Das gesamte Projekt wird auf ein Lernprodukt hin geplant und organisiert.

(6) Produktorientierung: Das Projekt mündet in ein Lernprodukt, das auch öffentlich präsentiert wird. (7) Einbeziehen vieler Sinne: Ein Projekt vereint körperliche und geistige Arbeit. (8) Soziales Lernen: In Projektteilgruppen lernen die Schülerinnen und Schüler auch Kommunikation und Kooperation. (9) Interdisziplinarität: Projekte sind häufig fächerübergreifend angelegt. (10) Grenzen: Ein Projektunterricht kennt seine Grenzen im Kontext des konventionellen Schulsystems.

Bereits beim ersten Punkt hapert es häufig, weil Projekte nicht völlig von Beginn an gemeinsam ausgehandelt werden, sondern die Lehrkräfte als Initiatoren tätig sind. Mit Punkt 3 – Gesellschaftliche Praxisrelevanz – korrelieren die beiden oben ausgeführten Begründungsmuster einer Gesellschafts- und Politikorientierung des Religionsunterrichts.

Im idealtypischen Verlauf findet ein Projekt in folgenden Phasen statt: Auf die Initiativ- und Informationsphase folgt die Planungsphase. Dem schließt sich die Produktionsphase an. Ein Projekt mündet in eine Präsentation. Am Ende erfolgt eine Evaluations- und Reflexionsphase (Ergebnis und Prozess des Lernens).

Gerade Exkursionen zu sensiblen außerschulischen Lernorten wie einem Hospiz, einer Behinderteneinrichtung, aber auch zu den heiligen Orten verschiedener Religionen, erfordern eine intensive Vorarbeit sowohl organisatorischer Natur, aber auch auf der inhaltlichen Ebene: Im Vorfeld gilt es, dass die Schülerinnen und Schüler Fragen stellen, Problemstellungen entdecken und mögliche Ziele formulieren (Schulte 2019a, 7), im Nachgang sollte eine gründliche Reflexion eine vertiefte Nacharbeit und Einordnung der Erfahrungen ermöglichen.

Nach einer Euphorie bezüglich der schulischen Bedeutung der »didaktischen Wunderwaffe« eines Projektunterrichts in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts ist die Einschätzung heute realistischer: Nicht alle Bildungselemente können im Projektunterricht erarbeitet werden. Ein Projektunterricht stellt aber eine wertvolle Ergänzung zum Normalunterricht dar; er findet seinen Niederschlag in Lehrplänen und bei Prüfungen. Projektunterricht impliziert einen offeneren Blick für gesellschaftliche Wirklichkeiten, fördert die Verantwortung für die gemeinsame Welt und trägt wesentlich zur Entfaltung einer Ich-, Sozial- und Methodenkompetenz bei. Deshalb erscheint eine ausschließliche Platzierung von Projekttagen am Ende des Schuljahres als fragwürdig, da hier meist keine Vernetzung mit dem zuvor Erarbeiteten erfolgt. Guter Projektunterricht fordert von den Lehrenden und von den Lernenden ein hohes Engagement ein.

Insofern korreliert ein Lernen an außerschulischen Lernorten auch mit den Gestaltungsprinzipien guter Schule für Jugendliche, wie sie im Rahmen

des Lernmodells eines »Deep Learning« vorgetragen werden (vgl. Sliwka 42–85; Beigel / Klopsch / Sliwka).

5.7 Performative Religionsdidaktik

Die in diesem Buch skizzierten Projekte eines Lernens an AnderOrten sind einem grundlegenden Modell einer performativen Religionsdidaktik verpflichtet. Die Formgebundenheit religiöser oder religionsproduktiver Phänomene in der Welt wird zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, die nicht an der Oberfläche verweilen, sondern in die Tiefe gehen. Auch die Lernmodalitäten (Verlangsamung, Versinnlichung, Körperorientierung, Begegnung, Emotionalität), die am Ende dieser Einführung nochmals eigens entfaltet werden, entsprechen einem performativen Setting. Der Band knüpft insofern an die beiden Vorgängerbände »Religion erleben. Praxisband Grundschule« (Mendl 2022a) und »Religion erleben. Praxisband Sekundarstufe« (Mendl 2024a) an.

Alle Modelle eines performativen Religionsunterrichts sind vom Bemühen gekennzeichnet, das spannungsreiche Gefüge zwischen den systemischen Rahmenbedingungen des Handlungsorts Schule und der skizzierten Notwendigkeit, Religion erlebbar zu machen, zu bewältigen; das gilt ebenso für Lernprozesse an außerschulischen Lernorten. Denn die Einsprüche gegen performative Lernformen sollten ernstgenommen werden: Wichtig ist die Glaubensautonomie der Lernenden; sie müssen ihre eigenen Erfahrungen machen dürfen. Niemand soll überwältigt werden. Deshalb erscheint eine didaktische Rahmung von performativen Lernformen als unverzichtbar, welche Elemente des Erlebens mit solchen einer kognitiven Verankerung, beispielsweise im Rahmen eines spezifischen Lernplanthemas, verbindet. Auch müssen die Schülerinnen und Schüler transparent auf das, was auf sie zukommt, vorbereitet werden. Und schließlich sollte jegliches Erleben in eine Reflexion mündet – ohne dieses Grundmodell als zu starr zu betrachten.

- Mit performativen Unterrichtsformen laden die Lehrenden zum Vollzug religiös konnotierter Handlungsformen ein.
- Die Einladung muss die Möglichkeit einer eigenen Bedeutungszuweisung durch die Lernenden eröffnen. Sie können unmittelbar, aber auch distanziert beteiligt sein – in unterschiedlichen Graden einer aktiven Teilnahme. Sie können in die Teilnehmerperspektive gehen oder in der Beobachterperspektive bleiben.
- Ob aus einzelnen Erlebnissen bedeutsame und nachhaltige Erfahrungen werden, entzieht sich der Steuerung durch die Lehrenden; Schülerinnen

und Schüler können zustimmen oder ablehnen. Die tatsächliche Wirkung einer Sprechhandlung ist didaktisch von außen nicht verfügbar und kaum steuerbar.

Performatives Arrangement

Diskursive Einbettung und Einführung

Thematischer Kontext, kognitive Anker

Beschreibung

- des Erlebens-Modus, der zeitlichen und räumlichen Begrenzungen
- der Erwartungen an die Lernenden, der Habitus-Optionen

Befähigung zur Code-Unterscheidung (Haltungen, Deutungen)

Performatives Erleben

thematisch fokussierte Erlebnisdimensionen

offene Formen ▶ subjektive Bedeutungszuweisung

Elemente der Zwischenreflexion ▶ Distanzierungsmöglichkeit

Diskursive Reflexion und Weiterführung

Subjektive Positionierung (erleben + reflektieren = erfahren)

Austausch über subjektive Erlebens-Modi („Was war?“)

und subjektive Erfahrungs-Konstruktionen („Was bedeutet das?“)

Diskursive Weiterarbeit

Dass dieses Grundmodell praxistauglich ist, zeigen die Beispiele in diesem Band und in den beiden Vorgängerbänden: Aus den Beiträgen geht deutlich hervor, wie sehr die Autorinnen und Autoren darauf geachtet haben, respektvoll mit der Glaubensautonomie der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Kinder und Jugendliche machen einerseits durchaus vom Recht auf Distanzierung Gebrauch und deuten das Erlebte subjektiv. Andererseits fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler performativen Vollzügen sehr aufgeschlossen gegenüberstehen und eine hohe Bereitschaft zeigen, sich auf meditative, spirituelle oder religiöse Vollzüge einzulassen. Sie schätzen den Mehrwert von Lernformen, die außerunterrichtlich, kreativ und erfahrungsorientiert angelegt sind.

5.8 Zusammenfassung: Die Bedeutung außerschulischer Lernorte

Nochmals: Ein Lernen an außerschulischen Lernorten stellt die Ausnahme dar. Denn der Normaltypus des Lernens ereignet sich im Schulgebäude und im Klassenzimmer oder Fachraum. Aber überall dort, wo ein Mehrwert in der Durchdringung von Lerngegenständen deutlich wird, indem man auf Erlebnisdimensionen vor Ort Bezug nimmt, sollte man dies auch nutzen (vgl. Baar / Schönknecht; Brovelli u. a.; Erhorn / Schwier; Karpa / Lübbecke / Adam; Reyher; Schulte 2013 u. 2019 a u. b; von Au / Gade).

Didaktisch lässt sich ein Lernen an außerschulischen Lernorten so begründen:

- Ein Lernen vor Ort fördert durch die unmittelbare, originale Begegnung mit den jeweiligen Lerngegenständen, Räumen, Personen oder Institutionen eine *Realitätsorientierung*. Dies initiiert »Lernerfahrungen eigener Art, die mit den Attributen ursprünglich, echt, authentisch, direkt, be-greiflich, be-fremdlich, spontan, lebendig, persönlich, intensiv, erfahrungsorientiert oder realitätsnah trefflich beschrieben sind« (Schulte 2019a, 2).
- Ein Lernen durch Tun fordert den *aktiv Lernenden* heraus, der sich handlungsorientiert die originale Wirklichkeit erschließt (Karpa / Lübbecke / Bastian 14).
- Ein Lernen mit den Sinnen ermöglicht den *haptischen Lerntypen* eine unmittelbare Erfassung der Lerngegenstände.
- Die projektorientierte Organisationsform befähigt die Schülerinnen und Schüler zu einem *selbstverantwortlichen Planen, Durchführen und Auswerten* von Exkursionen.
- Die Kooperation mit anderen Fächern erweitert die Perspektive und fördert ein *Lernen im Zusammenhang* (vgl. zum Potenzial außerschulischer Lernorte für einzelne Unterrichtsfächer und zu den Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Lernens: Schulte 2019b, 72–131).
- Wenn bei einem Lernen an außerschulischen Lernorten *Lernprodukte* (z. B. Ausstellungen, Erinnerungsbücher, Zeitungsberichte, filmische Dokumentationen) entstehen, die bei Außenstehenden eine positive Resonanz erfahren, erweisen sich solche Rückmeldungen als sinnstiftend und selbstwertstärkend.
- Bei einem Lernen an außerschulischen Lernorten werden *verschiedene Kompetenzdimensionen* der Schülerinnen und Schüler angespielt (Schulte 2019a, 5): die Wahrnehmungskompetenz, die Deutungs- und Urteilskompetenz, die religiöse kommunikative Kompetenz und die religiöse Handlungskompetenz.

6. Konkrete AnderOrte

6.1 Eine Minimaldefinition

Was aber sind »AnderOrte«? Eine Minimaldefinition lautet: Jede Form des Lernens, welches außerhalb des Klassenzimmers stattfindet, kann das Label »Lernen an AnderOrten« erhalten. Damit kommen auch Unterrichtsvorhaben in Betracht, die sich noch innerhalb der Schule bewegen; denn auch Schule ist eine Öffentlichkeit der eigenen Art. Eine solche Fokussierung auf die öffentliche Schule selbst erscheint auch aus demografischen Gründen als bedeutsam: Wenn Christen inzwischen weniger als die Hälfte der Bevölkerung in Deutschland darstellen, dann ist für eine zunehmende Zahl von Schülerinnen und Schülern, die nicht den Religionsunterricht besuchen, Religion eine fremde Welt. Projekte des Religionsunterrichts, die im öffentlichen Raum der Schule präsentiert werden, geben Einblick in das, was im Religionsunterricht bewegt und beschäftigt.

Esther Schopfs Projekt »Prophetische Impulse für eine gerechtere Welt« ist zu nennen, ähnlich das Lebensbretter-Projekt von *Frank Troue*: Ergebnisse aus dem Religionsunterricht erfahren, öffentlich ausgestellt, Resonanzen. Auch die Erfahrungswelten eines Zirkusprojekts können religionspädagogisch ausgedeutet werden, wie der Beitrag von *Rachel und Manuel Stinglhammer* zeigt. *Magdalena Dobler* präsentiert mit ihren beiden Klassen die Ergebnisse der Fragen, die im Religionsunterricht beschäftigen, in zwei Schaufenstern, in einer Bank und bei den Maltesern.

Eine zweite Bestimmung für die Beschreibung von »AnderOrten«: Es handelt sich um Orte außerhalb von Schule, die auf irgendeine Weise unterrichtlich relevant werden können, d.h. die man mit Fragestellungen des Religionsunterrichts verbinden kann. Damit kommen dann sowohl explizite religiöse Orte als auch implizite in Betracht.

6.2 Explizite religiöse Orte

Zu den expliziten religiösen AnderOrten zählen Orte und Räume, die in einer unmittelbaren Verbindung mit Religionen und Konfessionen stehen: Heilige Räume von Religionen, Klöster, die Räumlichkeiten von kirchlichen Sozial- und Hilfseinrichtungen, Jugendverbänden oder sonstigen kirchlichen Einrichtungen, Gemeinderäume, Friedhöfe, Eine-Welt-Läden, Museen, religiöse Artefakte inmitten der Alltagswelt (Kapellen, Marterln, Straßennamen, religiöse Kunstwerke). Es handelt sich also um Orte, in

denen sich eine spezifische religiöse, soziale, diakonische oder globale Dimension von Religion konkretisiert und in denen manchmal auch ein Begegnungslernen möglich ist. Ob freilich ein solcher Raum auch von den Rezipienten als heilig empfunden wird, entzieht sich einer didaktischen Steuerung (Kaupp 128), was wiederum mit dem performativen Prinzip einer subjektiven Bedeutungszuweisung korrespondiert (siehe oben, Kap. 5.6). *Katharina Stern* besucht mit ihrer Klasse den Friedhof. *Julia Gsödl* erschließt mit einer Klasse einen Kirchenraum bei Nacht. *Martina Bradls* Projekt führt in eine Moschee. *Veronika Wurster* präsentiert ein Ostergarten-Projekt. Das Compassion-Projekt von *Carmen Müller* führt in verschiedene Sozialeinrichtungen, die häufig in kirchlicher Trägerschaft sind; Ähnliches gilt für das Besuchsprojekt von *Christina Haidl*, bei dem Schülerinnen und Schüler die Wolfsteiner Werkstätten besuchen. *Valentin Auer* lässt seine Schülerinnen und Schüler in einem Diözesanarchiv Recherche-Arbeiten durchführen. Für das Krippenspiel-Projekt von *Florian Schurr* gelten beide bisher genannten Perspektiven: Der Gegenstand, ein Krippenspiel, entspringt einer klassischen kirchenfestkreisbezogenen Tradition und ist gleichzeitig in der schulischen und außerschulischen Öffentlichkeit platziert. *Hans Mendl* belegt mit einem studentischen Projekt den Mehrwert eines Ausstellungsbesuchs zu Bildern des Alten Testaments. *Ulrike Lausberg* präsentiert zwei meditative Projekte, die im Kirchenraum ansetzen: eine Orgelnacht und die Präsentation weiterer Kostbarkeiten.

6.3 Profane AnderOrte

Die Spurensuche nach religionspädagogisch relevanten AnderOrten geht aber weit über die engere Perspektive einer Sakralraumdidaktik hinaus (entgegen der Einengung bei Baar / Schönknecht 141–142).

Die Projekte in unserem Band führen auch an Orte, die auf den ersten Blick nichts mit Religion zu tun haben, vor allem an Orte in der Natur, aber auch in der Stadt. Solche profanen Orte können auf ihre sinnstiftenden Dimensionen hin untersucht und religionsproduktiv ausgedeutet und didaktisch bearbeitet werden. Einige Projekte nutzen die Religionsproduktivität der Natur: *Rudolf Sitzberger* skizziert ein Schöpfungsprojekt, das in eine Flusslandschaft hineinführt. *Manuel Bonimeier* beschreibt Elemente eines Spiri-Walks im Wald – korrespondierend dazu *Hans Mendl* einen Spiri-Walk in einer Stadt. *Jonas Gerle*, *Andreas Klebl*, *Anna Meyer*, *Isabel Renz* und *Ute Reutin-Hoffmann* präsentieren einen sinnreichen »Walk in the Park«. *Rebecca Schmid* zeigt, wie man durch den geschickten Einbezug von H0-Figuren das Verhältnis von Groß und Klein in der Natur ganz neu

erfahren kann. *Katharina Stern* weist auf überzeugende Weise nach, dass auch Grundschüler an einer benachbarten KZ-Gedenkstätte produktiv lernen können.

Zum AnderOrt der digitalen Welten präsentiert *Alexandra Lamberty* einen Beitrag, in dem das Engagement der sogenannten Sinnfluencer ertragreich unterrichtlich erschlossen wird.

Bei der kurzen Einführung in die jeweiligen Unterkapitel dieses Buchs erfolgen Querverweise auf Beiträge in den beiden Bänden »Religion erleben. Praxisband Grundschule« (Mendl 2022a) und »Religion erleben. Praxisband Sekundarstufe« (Mendl 2024a), die problemlos einem Lernen an AnderOrten zugeordnet werden können.

7. Die didaktischen Grundbewegungen eines Lernens an AnderOrten

Die didaktischen Grundbewegungen eines Lernens an AnderOrten korrespondieren weitgehend mit denen eines performativen Lernsettings (vgl. Mendl 2024b):

- *Bewegung*: Das Aufsuchen von AnderOrten erfordert ein Verlassen des Klassenzimmers; ob hier der Begriff »Komfortzone« passend ist, soll offenbleiben, aber auf jeden Fall signalisiert der Weg aus dem Klassenzimmer und dem Schulgebäude hinaus ein Hintersichlassen des Gewohnten – der Sitzordnung, der üblichen Rituale, aber auch des (wetter-)geschützten Raums. Bereits der Weg hin zum AnderOrt kann für eine Einstimmung für das, was einem am Zielort erwartet, genutzt werden. Was im Klassenzimmer unerwünscht ist, kann hier ausgiebig gepflegt werden: Gespräche untereinander, bei denen es sicher nicht nur um Unterrichtliches geht.
- *Verlangsamung*: Anstatt religiöse Vollzüge nur diskursiv darzustellen, erfolgt ein intensives Eintauchen in die Lerngegenstände. Eine intensive körper- und raumorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen kostet allerdings auch Zeit! Bereits für den Weg hin zu einem AnderOrt muss Zeit eingeplant werden. Gleichzeitig führt die Entschleunigung zu einer Intensivierung einer Auseinandersetzung mit Lerngegenständen.
- *Versinnlichung*: Nicht nur Auge und Ohr, die dominanten Organe konventionellen schulischen Lernens, sondern auch andere Sinne (Geruchs-

sinn, Tastsinn, Körperempfinden) und vor allem körpersprachliche Elemente sind Medien des Lernens. Das Auge sieht nicht nur mediale Repräsentationen der Wirklichkeit und das Ohr hört nicht nur als Hauptmedium die Stimme der Lehrperson, sondern *richtige* Gegenstände, Räume und Menschen. Die originale Begegnung ermöglicht eine intensive Kontaktaufnahme mit den Lerngegenständen und Menschen und führt zu differenzierten Erfahrungen, die auch fremdartig wirken können (fremde Gerüche, eine ungewohnte Ästhetik, seltsame Klänge).

- *Berührung*: Vor allem die taktile Ebene trägt zur Erschließung der Innenseite religiöser Sachverhalte bei, sowohl bei kommunikativen körpersprachlichen Übungen (z. B. einem Standbild), aber auch beim unmittelbaren Erleben religiöser Riten, z. B. einem Salbungsritus. Dass solche Sinneseindrücke unterschiedliche Resonanzen auslösen, zeigen die Projekte, die in die Natur hineinführen: da wird nicht jede Form des Berührtwerdens mit Elementen der Natur nur als positiv gedeutet!
- *Begegnung*: Performative Lernformen ermöglichen ein Begegnungslernen mit den Klassenkameraden, vor allem aber »authentische Begegnungen vor Ort« (Riegel / Helbling 332) mit Menschen, die für eine bestimmte religiöse Überzeugung oder ein soziales Handeln stehen. Auch die Lehrkraft wird bei einem Unterwegs sein hin zu einem außerschulischen Lernort auf eine andere Weise wahrnehmbar als im Klassenzimmer.
- *Emotionalität*: All dies ist unterfüttert mit emotionalen Konnotationen. Denn jede sinnliche Wahrnehmung wird bei der Verarbeitung affektiv infiziert. Dabei können die emotionalen Reaktionen unterschiedlich sein: positiv, aber auch negativ!
- *Wahrnehmungs- und Achtsamkeitsschulung*: Insgesamt sensibilisieren entschleunigende bewegungsorientierte Projekte für eine genauere Wahrnehmung von Natur, Kultur, Sozialraum und der eigenen Person wie auch der anderen. Ein Innehalten erhöht die Fähigkeit zu einer fokussierten Konzentration auf Teilaspekte der inneren und äußeren Wahrnehmung.
- *Konfessorische Kompetenz*: Gerade Projekte, die hinein führen in belebte Alltagswelten, erfordern gelegentlich Mut, je Eigenes auch öffentlich zu bekennen: eigene Lernprodukte in einem Schaufenster oder einem Banner präsentieren, auf der Straße andere Menschen ansprechen, Stolpersteine reinigen (Sitzberger 2024, 90–91).

Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, die Körper und Raum einbezieht, entspricht insgesamt einer Didaktik der Ermöglichung: Erlebnisdimensionen stellen ein Deutungsangebot dar; jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin muss dem Erleben einen in-

dividuellen Sinn verleihen – ein zentrales Element meines performativen Ansatzes.

Man kann die bisherigen Ausführungen auch mit der »Resonanzpädagogik« in Beziehung bringen, die von Hartmut Rosa entwickelt wurde (Rosa / Endres). »Wenn es im Klassenzimmer knistert« (so der Untertitel des Werks »Resonanzpädagogik«), gelingt Unterricht, weil sich in einem solchen Resonanzmodus eine Weltbeziehung ausbildet, in der sich die Teilnehmenden berührt und bewegt fühlen und sich als selbstwirksam erleben können. Umso mehr gilt das für außerschulische Unterrichtsprojekte (Schulte 2019b, 30–32). Zwar werden die Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlich mit den Widerfahrnissen vor Ort umgehen, aber immer wieder werden unvermutet Resonanzerfahrungen sichtbar, oft auch bei Kindern und Jugendlichen, die im Unterricht ganz unscheinbar sind. Lernen ist dementsprechend weniger eine Aneignung von Wissen als vielmehr eine Anverwandlung, eine Selbstveränderung durch die Begegnung mit einem Wirklichkeitsausschnitt. Wenn die Augen aufleuchten, kann man ablesen, dass sich eine Resonanzbeziehung zum Lerngegenstand und in der Lerngruppe, zwischen den Lernenden und dem Lehrenden, ausgebildet hat. Die Lernenden spüren ihre Selbstwirksamkeit, weil sie die Welt nicht unbeteiligt, sondern aktiv verarbeitend erleben. Diese Welt wird somit durch sie gestaltet und wirkt auf sie zurück.

In diesem Sinne darf und muss der Religionsunterricht »die Perspektive des Glaubens anbieten« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2022a), damit Kinder und Jugendliche durch eine Teilnahme an aktiven Symbolhandlungen die Möglichkeit erhalten, die Tiefendimension religiöser Sprechakte zu erfahren und zu verstehen.

Mit einigen Hinweisen zum Gebrauch des Buchs soll diese Einführung abgeschlossen werden:

- Zugunsten der besseren Lesbarkeit der Beiträge haben wir auf Fußnoten und ausführliche Literaturangaben verzichtet. Auch die Fachterminologie des zugrundeliegenden performativen Ansatzes haben wir stark reduziert.
- Die Literaturangaben zu den einzelnen Beiträgen finden Sie gebündelt am Ende dieses Buchs. Bei den Beiträgen selbst sind lediglich am Ende spezifische Internetadressen oder Buchtipps vermerkt.
- Um zu zeigen, wie die gestalteten Lernsettings von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen wurden, haben wir bei den einzelnen Beiträgen immer wieder originale Aussagen eingefügt; diese sind jeweils kursiv hervorgehoben.

- Wie im Vorwort erwähnt, finden Sie auf unserer Homepage Zusatzmaterialien zu den Beiträgen dieses Bands und auch zu den beiden anderen Bänden »Religion erleben«. (<https://www.geku.uni-passau.de/religionspaedagogik/forschung/performativer-ru>)
- »AchtzigAnderOrte von A-Z«: Auf zugegebenermaßen durchaus auch etwas spielerische Weise hat unser Team 80 potenzielle »AnderOrte« gesammelt und ganz knapp charakterisiert. Diese Auflistung finden Sie am Ende dieses Buchs und auf unserer Homepage. Wir laden Sie herzlich ein, diese Liste mit weiteren »AnderOrten« zu ergänzen! Sie können uns Ihre Anregungen gerne zumailen!



1. Öffentlich sichtbar in Schule und Umgebung

Schule ist ein gesellschaftliches Biotop ganz eigener Prägung. Die verschiedenen Mitglieder der Schulgemeinschaft oszillieren auf ganz unterschiedliche Weise in den verschiedenen Räumen. Das Lehrerzimmer ist für die Schülerinnen und Schüler meist tabu. Neben den gemeinschaftlich genutzten Fachräumen (z. B. für Sport, Musik, Kunst, Chemie und Physik) gibt es Klassen- oder Kursräume, dazu noch Kiosk, Schulkantine, Mensa, WC-Anlagen und Aufenthaltsbereiche für die Pausen in der Aula und im abgegrenzten Außenbereich. Früher waren sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler ab einem bestimmten Alter auch Raucherecken eingerichtet – das ist inzwischen verboten. An Grundschulen spielt sich ein Großteil des Unterrichts im heimelig eingerichteten Klassenzimmer ab.

Aus Lehrerperspektive gestaltet sich das nochmals etwas anders: Neben dem Lehrerzimmer ist der Hauptarbeitsplatz das Klassenzimmer der eigenen Klasse bzw. der jeweils zu unterrichtenden Klasse bzw. des jeweiligen Kurses in deren Räumen. Bei den oben skizzierten Fächern mit eigenen Fachräumen sind es dann eben diese Fachräume, in denen sich die Lehrkräfte überwiegend aufhalten und die dann von den Schülergruppen aufgesucht werden.

Abgesehen von neuen Schulgebäuden, die nach reformpädagogischen Prinzipien errichtet und bei denen die Türen offen sind und auf eine fluide Raumgestaltung Wert gelegt wird, überwiegt im deutschen Bildungssystem die enge räumliche Verbindung zwischen der einzelnen Lehrkraft und der von ihr unterrichteten Schülergruppe: Türe zu, der Unterricht kann beginnen. Die Glocke ertönt, der Unterricht ist aus, die Türe wird geöffnet. Während der 45 (und gelegentlich 90) Minuten dazwischen besteht eine stabile (Zwangs-)Gemeinschaft zwischen der einzelnen Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern. Störungen von außen sind nicht willkommen; nur bei reformpädagogisch ausgerichteten Schulen gibt es die Möglichkeit, dass manchmal auch die Eltern hospitieren. Teamteaching oder kollegiale Supervision werden als wünschenswert angemahnt, sind in Deutschland aber noch weit unterbelichtet. Manchmal hört man im Gespräch mit Lehrkräften, dass nach der psychisch anstrengenden Zeit des Referendariats mit den vielen Unterrichtsbesuchen, Beurteilungen und Prüfungslehrproben die Freude groß ist, wenn man endlich ungestört und unbeobachtet in seiner Klasse agieren kann – am liebsten bis zur Pensionierung. Diese Haltung erschwert es gelegentlich, im ausreichenden Maße Praktikumslehrkräfte zu gewinnen, weil hier ein Aufbrechen der intimen Zwangsgemeinschaft erfolgt, wenn plötzlich Studierende oder gar Dozierende der Universitäten anwesend sind. Und, wie im Eingangsbeitrag schon angedeutet wurde: Die schulische Käfighaltung geht so weit, dass ein Verlassen der Schulräume

oder gar des Schulgeländes nur im Ausnahmefall möglich ist und auch mit schulrechtlichen Fragen, beispielsweise der Aufsichtspflicht, verbunden ist.

Ausnahmen von diesem (sozial-)räumlichen Setting gibt es nur bei Projekttagen, die meist am Ende des Schuljahres stattfinden, oder bei schulischen Werbe-Info-Veranstaltungen, bei denen einzelne Schulklassen etwas vorführen oder zum Mitmachen einladen.

Die Folge ist, dass das, was im Unterricht geschieht, für Außenstehende eine Blackbox darstellt. Nur indirekt – das Mithören von Schülergesprächen in öffentlichen Verkehrsmitteln, Berichte in Schülerzeitungen, Gespräche zwischen Lehrkräften, ja, und natürlich über die Fachnoten und Lehrerkonferenzen und über Sprechstunden – erfährt man etwas vom Unterricht. Von unschätzbarem Wert für Innenansichten: wenn man eigene Kinder hat, die ihre Sicht der Dinge am Esstisch kundtun!

Wann entfaltet der Fachunterricht eine Außenwirkung? Konkret soll diese Frage auf den Religionsunterricht hin gerichtet werden. Der Religionsunterricht hinterlässt durchaus bereits im Klassenzimmer selbst seine Spuren, wenn die dort entstandenen Lernprodukte (Collagen, Bilder, Plakate, Kunstwerke) hier ausgestellt werden. Das kann dann konfliktträchtig werden, wenn die Lehrkräfte anderer Fächer das aus ästhetischen, religiösen oder prinzipiellen Gründen als störend empfinden bzw. die Lernprodukte des eigenen Unterrichts ebenfalls zum Besten geben wollen. Auch die Religionslehrkraft in der Grundschule wird, wenn sie gleichzeitig die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer ist, abwägen, in welchem Verhältnis die Lernprodukte des Religionsunterrichts zu den sonstigen Wandverzierungen wie Gesprächs- und Verhaltensregeln, Klassendiensten und Rechen- und Schreibregeln stehen (dürfen).

Gemäß der im Eingangskapitel vorgenommenen »Minimaldefinition« werden in diesem Buch Projekte in den Blick genommen, die ihren Status als »AnderOrte« erst durch die Durchführung außerhalb des Klassenzimmers erhalten. Eine plurale Schule, in der es neben dem konfessionellen Religionsunterricht auch unterschiedliche Formen eines Ethik- oder Werteunterrichts gibt (Meyer-Blanck; Mendl 2019a, 64–66), stellt so etwas wie einen gesellschaftlichen Marktplatz dar, auf dem ganz unterschiedliche Angebote platziert werden, die mit ganz verschiedenen Werteoptionen verbunden sind: Ein Börsenspiel, vom Wirtschaftslehrer organisiert, zielt auf Gewinnmaximierung, ein Hühnergehege auf dem Schulgelände, von einer engagierten Biologielehrerin betreut, auf einen sorgsamen Umgang mit Lebewesen, der Besuch einer KZ-Gedenkstätte ist in vielen Schulordnungen für die Sekundarstufe eine Pflichtveranstaltung und will eine Kultur der Erinnerung wach halten. Im Prinzip verbinden sich mit jedem schulischen Fach auch Projekte mit einem nach außen hin wirksamen Moment:

Sportfest, Konzert, Lesewettbewerb, Kunstausstellung ... Und natürlich werden entsprechende Angebote durchaus auch kritisch beäugt – z. B. wenn das oben genannte Börsenspiel ohne Blick auf die problematischen Mechanismen der Marktwirtschaft durchgeführt wird, wenn sich die Sportlehrer die Frage stellen müssen, ob ein Skikurs heute noch zeitgemäß ist, oder in der Schulgemeinschaft prinzipiell kritisch diskutiert wird, wie sich eine wünschenswerte horizontweitende Schulpartnerschaft mit Schulen in anderen Ländern und ein damit verbundener Schüleraustausch zu den ökologischen Problemen von Flugreisen und den Folgen für den ökologischen Fußabdruck verhält. Ganz zu schweigen natürlich von Abiturreisen nach Mallorca, Lloret de Mar oder zum Goldstrand nach Bulgarien.

Die im Folgenden skizzierten Projekte verleihen dem Religionsunterricht einen öffentlichen Charakter und enthalten auch eine politische Perspektive (siehe dazu im Einleitungskapitel: 5.4–5.5). Nach außen hin wird im Schulhaus deutlich, mit welchen Fragestellungen, Problemen und Werten sich die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht beschäftigen und wie diese Fragen im Religionsunterricht angegangen werden. *Esther Schopf* zeigt dies mit ihrem Projekt »Prophetische Impulse für eine gerechtere Welt«. Die mit Sprühfarben gestalteten Leintücher, im Schulhaus präsentiert, verdeutlichen, dass das Thema »Propheten« kein historisches ist, sondern vielfältige Bezüge zu heutigen Fragen nach Gerechtigkeit, Armut und Solidarität möglich sind. Gleichzeitig hat ein solches Projekt, auf die beteiligten Schülerinnen und Schüler bezogen, einen eminent konfessionellen Charakter (zum Begriff, der nicht mit dem des Konfessionellen verwechselt werden darf, siehe Mendl 2019a, 155): Die Schülerinnen und Schüler sind bereit, das, was sie bewegt, auch öffentlich kundzutun. Wie *Esther Schopf* betont, entspricht dies auch der Forderung nach einer politischen Bildung im Sinne der Verfassung. Ähnliches geschieht auch beim Projekt von *Frank Troue*: Die sehr persönliche Auseinandersetzung mit dem, was das eigene Leben bestimmt, die eigenen Lebensträume und Grundüberzeugungen werden auf Lebensbretter ästhetisch gestaltet dargeboten; die Ergebnisse reichen von »Das Leben ist wie eine Pizza. Bunt. Lecker.« bis hin zu »You only live once, but if you do it right, once is enough.« Auch das erfordert Mut! Die Grundschülerinnen und Grundschüler der beiden Klassen von *Magdalena Dobler* sind ebenfalls mutig, weil sie ihre Nachdenkergebnisse zu den Themen »Bibel« (»Die Bibel ist ein tolles Buch, in dem Geschichten von Jesus und Gott erzählt werden«) und »Ostern« (»Der helle Schein der Osterkerze zeigt: Jesus lässt uns nicht allein.«) nicht nur kreativ, bunt und ideenreich zu Papier bringen, sondern dafür jeweils auch einen öffentlichen Präsentationsraum in der näheren Umgebung suchen

und finden, nämlich das Schaufenster einer Bank und den Schaukasten der Malteser.

Auch andere Projekte, die bereits in den beiden Bänden »Religion erleben. Praxisband Grundschule« (Mendl 2022a) und »Religion erleben. Praxisband Sekundarstufe« (Mendl 2024a) präsentiert wurden und hier nicht nochmals abgedruckt werden sollten, entsprechen der Logik einer Präsenz im Handlungsort Schule und in ihrer Umgebung: Ähnlich wie beim Projekt von *Frank Troue* gestalten die Schülerinnen und Schüler von *Gerda Harprath* und *Bianca Jarlan* »Seelenbretter[®]« und präsentieren sie öffentlich (Harprath / Jarlan). Beim Projekt von *Cordula Blüml* dürfen Grundschüler nachts am Schulgelände ein Labyrinth durchschreiten; auch die Eltern sind dazu eingeladen (Blüml). Im Unterricht hergestellte Hungertücher der engagierten Religionslehrkräftegruppe aus dem Burgenland mit dem Namen *feel the pulse* um *Anna Tumaras-Erhardt*, *Doris Ziniel* und *Tatjana Steurer-Kiss* erfahren auch im Schulgebäude und beim Schulgottesdienst eine öffentliche Wertschätzung (Tumaras-Erhardt; Ziniel / Steurer-Kiss). Vom Religionsunterricht aus werden die Kinder und Jugendlichen von *Martina Bradl* zu einer kurzen »stillen Pause« eingeladen (Bradl). Ein »Adventsgärtlein« in der Aula der Schule von *Annette Kramer* entfaltet auch als religiös neutrales Element in der Adventszeit eine heilsame Wirkung (Kramer). Aufmerksamkeit erregen Jugendliche, wenn sie selbstbewusst in einer Aula Sprechübungen mit Psalmen durchführen (Mendl 2024d). Jesus-Bekenntnisse der besonderen Art werden öffentlich, wenn mit den entsprechenden Spray-Vorlagen Jesus-Bilder auf verschiedene Hintergründe aufgesprüht und präsentiert werden, wie das Eva Bildstein anschaulich zeigt (*Bildstein*).

Ja, Religion darf auch innerhalb der Schule und in der Umgebung von Schule zeigen, in welche konkrete Ausdrucksformen der Modus einer Welt- erfassung und Weltdeutung durch Religion vonstattengeht!

Prophetische Impulse für eine gerechtere Welt

1. Politische Bildung am Gymnasium – *nur* die Verfassungsviertelstunde reicht nicht aus

Politische Bildung an Schulen – ein Thema, das gerade in aller Munde ist. Dass junge Heranwachsende politisch (aus-)gebildet sind und werden, wird als Selbstverständlichkeit des deutschen Schulsystems angesehen. Wie so oft klaffen jedoch Theorie und Praxis an diesem Punkt auseinander. Die Einführung der sog. *Verfassungsviertelstunde* in Bayern ab dem Schuljahr 2024/25 soll dafür sorgen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit aktuellen und historischen politischen Inhalten auseinandersetzen bzw. diese diskutieren und erörtern werden. Die Verfassungsviertelstunde verpflichtet jedes Unterrichtsfach zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung. Gerade der Religionsunterricht am Gymnasium bietet dabei mit Blick auf den Lehrplan-PLUS vielfältige Anknüpfungspunkte der politischen Bildung, z. B. die unantastbare Würde des Menschen (10, Lernbereich 1), das Recht auf Religionsfreiheit (9, LB 4) oder ermutigende prophetische Persönlichkeiten, die zum Einsatz für Mitmenschen und Umwelt aufrufen (8, LB 2).

Meist reichen die vorgesehenen 15 Minuten jedoch nicht aus, um offene Fragen der Schülerinnen und Schüler zu klären oder vielschichtige Sachverhalte gründlich darzulegen. Deshalb liegt der besondere Wert des nachfolgenden Projekts in der Ernsthaftigkeit, Ausführlichkeit und Zeit, die es auf vielfältige Art und Weise der Vertiefung von bildungspolitischen Themen wie Meinungsfreiheit, Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit sowie Aktivismus widmet. Dafür wurden ca. sieben Einzelstunden verwendet.

Das folgende Projekt geht über den *normalen* Unterricht hinaus, indem es mit den Endprodukten die gesamte Schulgemeinschaft miteinbezieht. Unbeteiligte werden bewusst dazu herausgefordert, die Welt, in der sie leben, kritisch zu betrachten. Im besten Fall setzt die ausgelöste Betroffenheit Lust und Motivation zur Mitgestaltung unserer Welt frei, damit diese gerade für Kinder und Jugendliche lebenswert ist, wird und bleibt.

2. Das Projekt: »Prophetische Impulse für eine gerechtere Welt«

Das Projekt wurde mit einer 8. Jahrgangsstufe (22 Schülerinnen und Schüler) am Gymnasium Ergolding durchgeführt. Im Projektverlauf sprayen die Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse zum prophetischen Wirken in Form eines prägnanten Zitates auf ein Leintuch. Diese Lernprodukte werden an der Schule und an anderen Orten öffentlich präsentiert.

Im Anschluss an das Projekt wurden weitere Lehrplanthemen mit entsprechenden Methoden und Materialien vertieft (Martin Luther King und der Marsch auf Washington, das Lied »Where is the love« von den Black Eyed Peas, Schreiben einer eigenen prophetischen Rede).

2.1 Inhaltliche Hinführung

Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde werden die Schülerinnen und Schüler mit der Überschrift des neuen Lernbereiches »Von Gott berufen: prophetische Impulse für eine gerechtere Welt« konfrontiert. Im Anschluss tauschen sie sich in Kleingruppen zu möglichen Inhalten, die mit der Überschrift in Zusammenhang stehen, aus. Dabei formulieren die Jugendlichen z. B. folgende Fragen: »Wie kann der Einsatz für eine gerechtere Welt aussehen?« – »Was ist ein Impuls?« – »Woher wissen Propheten, dass sie Propheten sind?« – »Wie sieht eine gerechte Welt aus?«

Die Fragen der Lerngruppe werden zu diesem Zeitpunkt nur gesammelt und noch nicht beantwortet, da sich die Antworten im Laufe der kommenden Unterrichtsstunden ergeben bzw. an passender Stelle von mir eingebracht werden. Damit der Begriff *Prophet* bzw. *Prophetin* transparent wird, definieren und klären wir diesen anhand eines Arbeitsblattes (↓AB 1). Darauf folgt eine kurze Einführung in die Methode *Think – Pair – Share*, die für die kommenden Unterrichtsstunden relevant sein wird. Inhaltlich beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler in allen drei Phasen mit dem Thema moderne und biblische Prophetinnen und Propheten anhand folgender exemplarischer Personen: *Martin Luther King*, *Domitila Barros*, *Amos* und *Debora*. Dabei erstellen sie Steckbriefe über die Persönlichkeiten und arbeiten inhaltliche Schwerpunktsetzungen bzw. Konfliktfelder wie *Umweltschutz*, *Diskriminierung*, *Krieg* oder *Ungleichgewicht zwischen Armut und Wohlstand* heraus.

Mit welcher konkreten prophetischen Persönlichkeit sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen ist zuvor per Zufall (Einteilung durch

Spielkarten) entschieden worden. Eine zufällige Einteilung in vier gleichgroße Arbeitsgruppen habe ich gewählt, da bereits im Vorfeld eine Gruppenarbeit erfolgt ist, bei der sich die Klasse selbstständig aufteilen durfte. Auch wenn dies gut funktioniert hat, will ich nun durch die Zufallsgruppen beobachten, wie sich gegebenenfalls das Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler verändert und daraus für weitere noch folgende Gruppenarbeiten Schlüsse ziehen. Die Gruppengröße liegt demnach bei fünf bis sechs Personen pro Gruppe. Das zugeteilte Arbeitsmaterial (↓AB 2,3,4,5) wird den Jugendlichen analog sowie digital zur Verfügung gestellt.

Nach den Arbeitsschritten *Think* und *Pair* wird gemeinsam in eigenen Worten der Schülerinnen und Schüler wiederholt, was einen Propheten oder eine Prophetin ausmacht (*Sie setzen sich für ein höheres Ziel ein / Propheten sind »Sprachrohre« von Gott. Er kommuniziert quasi durch sie*). Danach erfolgt der letzte Teilschritt *Share*: Jede Gruppe wählt eine Person aus, die die jeweilige prophetische Persönlichkeit dem Rest der Lerngruppe präsentiert und vorstellt. Die Reaktionen der Jugendlichen fallen dabei vielfältig aus: So wird beispielsweise erkannt, dass es auch in der heutigen Zeit noch Menschen gibt, die als Prophetin oder Prophet bezeichnet werden können (*»Domitila Barros kann als moderne Prophetin bezeichnet werden, weil sie offen über Umweltprobleme und soziale Ungerechtigkeiten spricht und uns ermutigt diesbezüglich aktiv zu werden.«*). Einerseits begeistern die Persönlichkeiten (*»Martin Luther hatte wirklich großen Mut, krass, dass er einfach dafür erschossen wurde.«*) und beispielsweise die Direktheit des Propheten Amos (*»Ich wusste nicht, dass sowas – »Ich hasse eure Feste«, »Ich will euch verbannen« – auch in der Bibel steht.«*). Andererseits müssen manche Zusammenhänge noch einmal gesondert besprochen werden (*»Was haben Debora, das Patriarchat und die Gender Pay Gap miteinander zu tun?«*). Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass für Jugendliche Propheten wie Amos oder Debora zunächst insofern nicht so leicht zugänglich sind, weil sie weit entfernt von ihrer Zeit und Lebenswelt erscheinen. Die beiden aktuelleren Beispiele Martin Luther King (Einsatz gegen Diskriminierung) und Domitila Barros (Engagement für »Female Empowerment« und Nachhaltigkeit) helfen den Schülerinnen und Schülern jedoch dabei, Anknüpfungspunkte aus ihrem Lebensumfeld an die biblischen Prophetinnen und Propheten zu finden (soziales Ungleichgewicht zwischen Reich und Arm heute, patriarchale Muster in der Gegenwart).

Nach dieser ersten Phase können die Schülerinnen und Schüler verschiedene Beispiele für biblische sowie moderne prophetische Persönlichkeiten benennen. Zudem können sie über eine ausgewählte prophetische Person detailliertere Informationen wiedergeben und ein Zitat anführen. Dies haben sie besonders durch den Teilschritt *Share* und in den sich an-

schließenden Gesprächen gezeigt (»Neben Amos und Debora aus der Bibel gibt's auch heute noch Propheten: z. B. Martin Luther King, der sich für die Rechte von Schwarzen eingesetzt hat und heute noch für seine Rede ›I have a dream‹ sehr bekannt ist.«).

2.2 Prophetie zeigen - das Praxisprojekt

In einem weiterführenden Schritt arbeiten die Jugendlichen in den bereits bestehenden Gruppen weiter zusammen. Sie verfolgen nun zwei Ziele: Zum einen bringen sie den Steckbrief und das Zitat ihres Propheten oder ihrer Prophetin in ein ansprechendes digitales Format, das den Steckbrieftext, ein Bild sowie das Zitat enthält. Zum anderen schreiben die Gruppen je ein prägnantes Zitat ihrer prophetischen Persönlichkeit mit Bleistift als Vorlage auf ein großes Leinentuch. Diese Zitate haben die Schülerinnen und Schüler aus dem Arbeitsmaterial (↓) frei ausgesucht und gruppenintern darüber abgestimmt, welches sie zur Weiterarbeit verwenden wollen. Die ausgewählten Zitate (Amos: »Gerechtigkeit ist wie ein unversieglicher Bach«, Debora: »Wer korrekt gearbeitet hat braucht keine Angst zu haben«, Martin Luther King: »The time is always right, to do what's right«, Domitila Barros: »Es ist unsere Verantwortung der Welt etwas zurückzugeben«) werden im Anschluss mit Sprühfarbe dauerhaft auf den Leinentüchern verewigt.

