UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Religionsunterricht auf dem Friedhof? Nachdenkliches zu Lernprozessen außerhalb des Schulgebäudes

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2025. "Religionsunterricht auf dem Friedhof? Nachdenkliches zu Lernprozessen außerhalb des Schulgebäudes." *Transformationen: Pastoralpsychologische Werkstattberichte* 25 (43): 55–80.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Transformationen 43 (2025)

Religionsunterricht auf dem Friedhof? Nachdenkliches zu Lernprozessen außerhalb des Schulgebäudes

Manfred Riegger

Der Nutzen von Religionsunterricht und Religion für die Institution Schule und die Menschen wird von Kirchen bildungspolitisch und von der Religionsdidaktik bildungstheoretisch hervorzuheben versucht. Aber, so könnte man es gedankenexperimentell durchspielen, könnte es sich mit der bundesdeutsch durchaus länderspezifischen Form von Religionsunterricht nicht ähnlich verhalten wie mit dem Leben, das am Ende ist, wenn der Tod kommt? Bevor nun heutige Formen des Religionsunterrichts auf dem Friedhof der Geschichte landen – das wird sicher irgendwann der Fall sein –, gehe ich als Wissenschaftler mit einer Gruppe im Religionsunterricht auf einen Friedhof, an den Ort, an dem Menschen ihre letzte Ruhe finden.
Im Folgenden werden zuerst das Konzept des Lernens am außerschulischen Lernort Friedhof dargelegt und das forschungsmethod(olog)ische Vorgehen geklärt (1). Danach wird in einer ethnographischen Collage der Fall ausgewertet und dargestellt (2) und die Arbeit am und mit dem Fall erläutert (3). Einige Perspektiven runden den Beitrag ab (4).

1. Konzeptionelle und forschungsmethod(olog)ische Überlegungen

Das didaktische Potenzial von außerschulischen Lernorten für religiöses Lernen steht in der wissenschaftlichen Diskus-

sion der Religionspädagogik außer Frage.[1] Zu einigen außerschulischen Lernorten, wie z. B. Kirchenräumen, existiert eine Fülle an Literatur.[2] Zum Friedhof als außerschulischem Lernort trifft man nur sehr vereinzelt auf Untersuchungen, beispielsweise in Bezug auf Friedhofsbegehungen.[3] Dominik Helbling legt anhand des *Contextual Model of Learning* eine systematische Planung für den außerschulischen Lernort Friedhof vor.[4] Mit dem *physikalischen Kontext* kommt die

> „Anlage des Friedhofs als Möglichkeitsraum einer Erschließung in den Blick: Wie sind die Gräber angeordnet? Welche Religionen und Kulturen dürfen wie bestatten? Wie unter-

1 Vgl. Ulrich Riegel & Dominik Helbling, Religiöses Lernen an außerschulischen Lernorten, in: Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hrsg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2020, 332–338, hier: 336.

2 Vgl. z. B. Ulrich Riegel & Mirjam Zimmermann (Hrsg.), Digitale Sakralraumpädagogik, Stuttgart 2024; Peter Scheuchenpflug, Begegnung mit Räumen, in: Eva Stögbauer-Elsner, Konstantin Lindner & Burkard Porzelt (Hrsg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 326–330; Ulrich Riegel & Katharina Kindermann, Field Trips to the Church. Theoretical framework, empirical findings, didactic perspectives (Research on Religious and Spiritual Education; Bd. 9), Münster 2017; Hartmut Rupp (Hrsg.), Handbuch der Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Bd. 1 & 2, Stuttgart 2016.

3 Zur Friedhofsbegehung z. B.: Michael Wolf, Friedhofspädagogik. Eine Untersuchung im Kontext der Fragen nach Leben, Tod und Ewigkeit (Sonderband Schulfach Religion), Berlin 2011; Stefanie Frischauf-Busta, Friedhof als Lern- und Glaubensort erfahrbar machen – Umsetzung von Elementen der Friedhofspädagogik in der Sekundarstufe I, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26 (2018), Heft 2, 198–202, online verfügbar unter: DOI: 10.25364/10.26:2018.2.14.

4 Dominik Helbling, Der Friedhof als Lernort, in: Sophia Bietenhard, Dominik Helbling & Kuno Schmid (Hrsg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaften. Ein Studienbuch, Bern 2015, 399–405, zusammenfassend: Riegel & Helbling 2020, bes. 336f. Daraus auch die folgenden Zitate.

scheiden sich die Grabstellen in ihrer Größe und ihrer Ausstattung? Welche überindividuellen Monumente gibt es (z. B. Gedenktafeln der Toten der Weltkriege)? Welche funktionalen Orte lassen sich antreffen (z. B. Wasserstellen, eine Kapelle, Toiletten etc.)?"

Der mögliche *soziokulturelle Kontext* des Lernens konkretisiert sich exemplarisch. Hier „zeugen Friedhöfe von einer sich verändernden Erinnerungskultur im Umgang mit dem Tod". Wahrscheinlich sind auf den Gräbern meist christliche Symbole anzutreffen, es ist aber auch mit nichtchristlichen und profanen Symbolen wie Tieren und Ringen oder Symbolen anderer Religionen zu rechnen. Urnenwände und anonyme Grabfelder verweisen auf eine sich verändernde Bestattungskultur. Innerhalb dieses soziokulturellen Kontextes ist der *personale Kontext* zweifach zu bedenken: Lernende haben ihre persönlichen Erfahrungen mit Sterben und Tod sowie unterschiedlich ausgeprägte Interessen daran, „wie heute in verschiedenen Kulturen bestattet wird". Erfolgt die Vorbereitung und Planung des Unterrichtsgangs anhand der Methode der Elementarisierung, sind hier mindestens elementare Erfahrungen und mögliche elementare Wahrheiten im Blick auf die individuelle Lerngruppe so präzise wie möglich zu klären. Vor dem Hintergrund des Contextual Model of Learning erweist sich ein Friedhof als vielschichtiger Lernort. „Er verbindet die Frage nach dem Umgang mit dem Tod mit religiösen, philosophischen, sozialen, städtebaulichen und geschichtlichen Bezügen."[5] Bildungswissenschaftlich gerahmt kann man hier unterschiedliche Rationalitätsformen der Weltbegegnung nach Jürgen Baumert miteinander verbunden annehmen, nämlich kognitive (Mathematik, Naturwissenschaften), ästhetisch-expressive (Sprache / Literatur, Musik / Malerei / Bildende

5 Helbling 2015, 399.

Kunst, physische Expression), normativ-evaluative (Geschichte, Ökonomie, Politik / Gesellschaft, Recht) und konstitutive (Religion, Philosophie).[6] Zwischen den jeweils eigenständigen und unvertretbaren Weltzugängen unterscheiden sowie reflektiert zwischen ihnen wechseln zu können, ist nach Bernhard Dressler der Kern von Bildung.[7] Wenn es aber im Religionsunterricht nicht einfach „um den Beweis von Sachverhalten geht, sondern um die Kommunikation über Weltbilder, Lebenseinstellungen und Wertoptionen"[8], könnten auf dem Friedhof nicht nur kognitive, praktische und ästhetische Kompetenzen von Lehrkraft und Lernenden gefragt sein, sondern auch emotionale und soziale.
Die auf dem Friedhof zu erwartende Verbindung von Gesellschaft und Individualität ist mit einem praxeologischen Ansatz zu bearbeiten.[9] Dabei begreift man Praktiken „als den Ort, an dem sich sowohl Gesellschaft als auch Individualität

6 Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hrsg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt 2002, 100–150, bes. 106–108.

7 Vgl. Bernhard Dressler, Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), Heft 2, 115–127.

8 Ulrich Riegel, Lehrpersonen als Professionelle, in: Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hrsg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2020, 134–143, hier: 141.

9 Vgl. dazu z. B: Manfred Riegger, Professionelle Wahrnehmung im studienbegleitenden Praktikum Religion am Beispiel der digitalen Recherche bildungsferner Schüler*innen – Praxeologischer Zugang und religionsdidaktischer Perspektiven, in: Abdel-Hafiez Massud & Christian Hild (Hrsg.), Religionslehrer*innen als Akteure in der multireligiösen Gesellschaft (Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft; Bd. 2), Landau 2022, 211–228.

konstituieren“[10]. Gesellschaft und Individuum werden „auf der ‚flachen Ebene‘ der Praktiken hervorgebracht“. Hier sind Praktiken „regelmäßige Handlungen, die über ihre Wiederholung in einem bestimmten Feld (z. B. Unterricht) miteinander verbunden sind (z. B. das *Zeigen* als pädagogische Praktik)“. Im Feld des Friedhofs ist zu erwarten, dass kognitive und existenzielle Dimensionen von Leben und Tod aufeinandertreffen und unterschiedliche Verbindungen möglich werden.

Dieser skizzierte religionsdidaktische Zugriff auf den Friedhof als außerschulischen Lernort wird mit pastoralpsychologischen Scheinwerferperspektiven ausgeleuchtet, denn der Friedhof ist zunächst ein Ort der Bestattung,[11] der Rituale bei Abschied, Sterben, Tod und Trauer[12] und anderer pastoralpsychologisch relevanter Themen,[13] mit denen Schüler:innen dort auch ungeplant in Kontakt kommen können. Geht es innerhalb der Pastoralpsychologie jenseits unterschiedlicher Verständnisse v. a. „um den intelligenten Umgang mit den emotionalen und spirituellen Problemen

[10] Norbert Brieden, Praxistheorie, in: ders., Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hrsg.), Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern – Stuttgart 2022, 17–19, hier: 17. Daraus auch die folgenden Zitate.

[11] Vgl. z. B. Michael Klessmann, Handbuch Pastoralpsychologie. Ein Lehrbuch, Göttingen 2023, bes. 359–568.

[12] Vgl. z. B. Michael Klessmann, Pastoralpsychologische Perspektiven in der Seelsorge. Grenzgänge zwischen Theologie und Psychologie, Göttingen – Bristol 2017, bes. 91–106.

[13] Vgl. z. B. Michael Klessmann, Theologie und Psychologie im Dialog. Einführung in die Pastoralpsychologie, Göttingen 2021, bes. 238–277.

der Zeitgenossen und um die Qualifizierung für diese Aufgabe"[14], konvergiert dieses Verständnis tendenziell mit dem hier vertretenen Anliegen einer praxeologischen Perspektive.

Da den bisherigen Ausführungen das „Verhältnis von Theorie und Empirie"[15] zugrunde liegt, ist forschungsmethodologisch ein qualitativer Ansatz und forschungsmethodisch ethnographische Feldforschung[16] indiziert, um multiple Verstrickungen von Theorie und Praxis auszuloten.

2. Beispiel-Fall: Lernen auf dem Friedhof

Der Fall wird als ethnographische Collage ausgewertet und dargestellt. Diese umfasst rahmende Vorbemerkungen, vorunterrichtliche Aspekte, den Unterrichtseinstieg im Klassenraum mit Unterrichtsgang zum Friedhof, das Lernen am außerschulischen Lernort Friedhof, die Nachbesprechung des gesamten Unterrichts mit zwei Studentinnen für das Lehramt Mittelschule und der Praktikumslehrkraft unter Beiwohnung von mir (MR) als dem betreuenden Dozenten von der Universität Augsburg.

---

[14] Thomas Beelitz, Pastoralpsychologie – was ist das bloß und wozu ist das gut?, in: Transformationen. Pastoralpsychologische Werkstattberichte 23 (2015), Heft 2, 4–45, hier: 44f.

[15] Barbara Friebertshäuser, Sophia Richter & Heike Boller, Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage" als Auswertungsstrategie, in: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim – Basel 2013, 379–396, hier: 379.

[16] Vgl. Barbara Friebertshäuser, & Argyro Panagiotopoulou, Ethnographische Feldforschung, in: Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013, 301–322.

2.1. Vorbemerkungen

Erforscht wird die Praxis eines Unterrichtsgangs einer katholischen Religionsgruppe der 5. Jahrgangsstufe an einer Mittelschule[17] in Augsburg auf einen Friedhof im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums zweier Studierender, die von universitärer Seite von mir begleitet werden, wobei ich an der hier thematisierten Planung, Durchführung und Nachbesprechung nicht beteiligt war. Die Praktiken selbst werden mittels ethnographischer Feldforschung erhoben, wobei ich als Ethnograph für die Dauer des Unterrichtsgangs und der Nachbesprechung am Geschehen offen teilnehmend beobachte, was passiert, zuhöre und bei Bedarf Fragen stelle.[18] Ich fertige auf einem Block handschriftlich Notizen und fotografiere die Arbeitsergebnisse der Lernenden. Die erhobenen Daten werden in einer „ethnographischen Collage"[19] im Folgenden ausgewertet und dargestellt.

---

17 Die Mittelschule entspricht in Bayern einer Hauptschule, an der ab der 7. Jahrgangsstufe auch Klassen angeboten werden, die zu einem Mittleren Schulabschluss führen können.

18 Vgl. Uwe Flick, Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, völlig überarbeitete Neuauflage, Reinbek bei Hamburg 2019, 297. Vgl. auch: Manfred Riegger, Religionspädagogische Ethnografie und Komparative Theologie. Perspektiven hermeneutisch-methodischer Synergien, in: Rita Burrichter, Georg Langenhorst & Klaus von Stosch (Hrsg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens (Beiträge zur komparativen Theologie; Bd. 20), Paderborn 2015, 49–69.

19 „Eine ‚Ethnographische Collage' ist eine nach den Regeln der wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit aus Primär- und Sekundärdaten erzeugte Materialzusammenstellung in Form eines ethnographischen Quellentextes, in dem die unterschiedlichen empirischen Materialien und Daten (die bspw. im Kontext ethnographischer Feldforschung zusammengetragen wurden) in Form einer Datentriangulation auf der Basis theoretischer Interpretationen zusammengestellt wurden."

2.2. Vorunterrichtliche Aspekte

Gegen 7.40 Uhr treffe ich am 9. November 2023 vor der Schultüre an der Mittelschule im Süden von Augsburg eine Lehrerin, die mich zum Lehrerzimmer mitnimmt. Dort kommt mir Frau Barbara Bischof (BB), die Praktikumslehrerin, entgegen. Nach einer herzlichen Begrüßung landen wir in ihrem Klassenzimmer. Sie ist Klassenlehrerin einer 9. Klasse, unterrichtet aber in den ersten beiden Schulstunden die katholischen Schüler:innen der 5. Jahrgangsstufe. BB:

> „Die beiden Praktikantinnen sind echt super: die Fragen, die sie stellen; sie bekommen so viel mit von dem, was im Unterricht läuft; wie sie mit den Schülern umgehen. Ganz anders als die Gruppe vor zwei Jahren. Diese Vorstellung vergesse ich nicht: ‚Ich werde Lehrer, weil ich nachmittags Zeit für meine Börsenspekulationen habe.' Unglaublich. Gott sei Dank werden diese beiden tolle Kolleginnen."

Mit „Guten Morgen" begrüßen uns die ersten Schüler:innen sowie die beiden Praktikantinnen: Frau Carmen Hut (CH) und Frau Alexandra Claus (AC).[20]

(Friebertshäuser, Richter & Boller 2013, 380) „Bei der Ethnographischen Collage handelt es sich um eine verdichtete Beschreibung bzw. Zusammenstellung von Daten und Dokumenten, die während der Feldforschung gesammelt wurden, auf der Basis von rekonstruktiven und theoriebezogenen Auswertungen. Dabei haben sich folgende vier Arbeitsschritte als hilfreich erwiesen: (1) Zusammenstellung und Auswahl des Materials, (2) Rekonstruktion und ergänzende Analysen, (3) Reflexion und gegenstandsbezogene Theoriebildung und (4) Erstellung einer Ethnographischen Collage." (A. a. O., 388) Vgl. auch: Sophia Richter, Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung 24 (2023), Heft 2, 292–308, online verfügbar unter: doi.org/10.3224/zqf.v24i2.06.

[20] Die Namen der Praktikantinnen und der Lernenden wurden anonymisiert.

2.3. Einstieg im Klassenzimmer

7.58 Uhr. Frau Bischof begrüßt ihre katholische Religionsgruppe. Es klopft. Eine andere Lehrkraft schaut herein: „Oh, du hast schon angefangen. Es ist doch noch gar nicht acht." BB: „Ja, wir haben es heute eilig, denn wir gehen zum Friedhof." „Ich komm' später wieder", hört man, und die Tür schließt sich. BB:

> „Jacken haben alle? Jede:r braucht einen Stift. Durch das Schulhaus gehen wir, ohne zu reden, denn die Neunten bereiten sich auf eine Probe vor. An der Ampel gehen wir nur bei Grün. Ich gehe voraus, die beiden Studentinnen am Ende. Los geht's."

Für die 500 Meter zum Neuen Friedhof brauchen wir keine fünf Minuten.

2.4. Friedhof als außerschulischer Lernort

Vor dem Eingangstor werden drei Gruppen gebildet. Jede bekommt ein Geheft mit Aufgaben, auf die es eine Gruppennote gibt. Ein querliegendes DIN-A4-Blatt wurde einmal gefaltet, sodass vier Seiten entstanden sind:

> „1. Entdeckungsreise auf dem Neuen Friedhof in Haunstetten. Klasse: __, Gruppenname: _____, Gruppenmitglieder: __, 2. Sucht die Friedhofsordnung und nennt die wichtigsten Regeln! 3. Findet das älteste Grab. Notiert die genauen Daten (*falls möglich*), den oder die Namen der Verstorbenen und malt es als Skizze ab! 4. Auf den Grabsteinen könnt ihr lesen, was über das Leben der Verstorbenen zu erfahren ist. Notiert eure Beobachtungen! 5. Hinweise: Wir befinden uns hier auf einem Friedhof. Wie es das Wort schon sagt, herrscht hier

Ruhe und Frieden. Ich möchte dich darum bitten, dass du dich an die folgenden Regeln hältst!

1) Gehe ruhig und langsam über den Friedhof!
2) Störe keine Friedhofsbesucher!
3) Nimm Rücksicht auf Trauernde!
4) Betrete niemals ein Grab!
5) Sprich leise mit deiner Gruppe!
6) Achte auf die Allgemeine Friedhofsordnung!
7) Zeige Achtung und Respekt an den einzelnen Gräbern.

Vielen Dank für dein Verständnis. Und jetzt: Viel Freude! & hope."

Frau Claus beginnt mit „coole grupe"[21] am Eingang mit dem Lesen der Verhaltensregeln, die sehr mühsam entziffert und unter Anleitung in etwa zehn Minuten abgeschrieben werden: „Die Wege nicht mit Farzeugen befahren. Nicht mit Tieren reingehen. Keine Werbung. Den Müll in die Mülltonnen werfen, keine Arbeit bei Bestattungsfeiern." Davon weichen die Ergebnisse der anderen Gruppen nicht wesentlich ab. Dann geht es rein. Bernd: „Warum sind diese Gräber so klein?" David: „Das sind Urnengräber." AC: „Genau." John: „Können wir zu dem großen Grab gehen?" Teresa: „Da sind aber viele Blumen." Während des Gehens erzählt mir David: „Mein Vater ist Bestatter. Ich war schon öfter mit dabei. Er ist einmal drei Meter runtergefallen und hat sich verletzt. Gerade hat er keinen Chef." Die Gruppe ist im Gespräch, außer Bernd und John. Beide stehen an einem kleinen Grab mit mehreren Engeln. John geht zur Gruppe, ich bleibe bei Bernd. Er: „Das ist mein Grab." MR: „Was meinst du?" Bernd: „Dieses Grab gefällt mir." MR: „Warum?" Bernd: „Keine Ahnung." MR: „Mir gefallen die vielen Engel rings um das Grab. Ich glaube, dass jeder Mensch einen

[21] Die Rechtschreibfehler im Original wurden jeweils übernommen.

Schutzengel hat, der auf ihn aufpasst." Bernd nachdenklich: „Ich möchte hierbleiben." MR: „Gern. Du siehst uns ja." Ich gehe zur Gruppe und schaue auf Bernd, der ganz ruhig vor dem Grab sitzt. Irgendwann steht er auf und schließt sich wieder der Gruppe an. Diese steht gerade an einem Grab. Daniel: „Hier liegt meine Mutter." AC: „Wer liegt da?" „Meine Mutter." AC: „Ehrlich? Sollen wir für sie beten?" „Nein." Und weg ist Daniel.

In der Gruppe von BB entwickelt sich ein munteres Gespräch: „Wir waren noch nie auf einem Friedhof." „Hier ist es ja so ruhig." „Oh, die Blumen sind aber schön." „Warum gibt es hier auf dem Grab so viele bunte Blumen?" „Warum steht hier so viel in Stein geschrieben?" „Oh, der ist aber nicht alt geworden. Das war ja noch ein Kind. Wieso sterben schon Kinder?" „Wir müssen das noch aufschreiben." „Es wackelt aber so, dass die Schrift nicht gut zu lesen ist." „Das zählt aber nicht für die Note, denn dafür können wir nichts." „Meinen Sie, das Kind ist im Himmel?" „Weshalb sind hier Taube und Rose auf dem Grabstein? Sollen wir die zeichnen? Warum bleiben die Gräber nicht für immer, sondern werden weggemacht?" BB: „Die Gräber werden aufgelöst, weil ..." Da ich leider die Antworten von BB nicht hörte, interessieren mich mögliche Antworten, die Studierende geben würden (vgl. unten 3.3, Arbeitsanregung 2).

Ein Junge führt die Gruppe von CH zu einem Grab. „Da liegt meine Oma. Sie wurde letztes Jahr beerdigt. Ich war gerne bei ihr. Sie hat so gut gekocht. Ich habe eine Kerze dabei. Können wir diese anzünden?" CH: „Sollen wir für sie beten?" „Gern." CH: „Guter Gott. Sicher geht es der Oma jetzt gut. Sie passt auf Sven gut auf. Behüte uns alle. Amen." Kurze Stille. Dann wird ungeduldig gefragt: „Können wir weitergehen?" Während des Gehens versucht ein Schüler, Antworten im Geheft zu notieren, ärgert sich aber dabei:

„Hier kann man überhaupt nicht richtig schreiben, auch die Unterlage wackelt."
Nach gut einer Stunde treffen sich alle wieder am Eingang des Friedhofs. Kurzes Sammeln, dann geht es zurück zur Schule. Nach der Überquerung der Hauptstraße an der Ampel rennen einige Jungs um die Wette zum Schulhaus. Im Klassenzimmer werden die Aufgaben vervollständigt, bevor BB alle lobt, einzelne Gründe präzise benennt und die Schüler:innen auf den Heimweg schickt.

2.5. Nachbesprechung des Unterrichtsgangs in der Schule

Nach der Pause erfolgt im leeren Klassenzimmer die Praktikumsreflexion, die BB anleitet. BB zu AC:

> „Du fragtest mich auf dem Rückweg zum Schulhaus, ob die Mutter von Daniel wirklich gestorben ist. Ich traf gerade seine Klassenlehrerin, die bestätigte: ‚Seine Mutter starb, als er sieben Jahre alt war.' Warum sagt sie mir so etwas nicht? Jetzt kann ich manche Verhaltensweisen von Daniel besser verstehen. Jede Kleinigkeit wird in der Schule dokumentiert, aber so wesentliche Dinge sagt einem niemand."

MR: „Bernd blieb längere Zeit an einem Grab. Kannst du mir das erklären?" BB: „Ja, ich bat ihn, ein Grab auszusuchen und eine Kerze daraufzustellen." MR: „Ok. Aber eine Kerze hatte er nicht dabei." BB: „Nur einer hatte seine in der letzten Stunde gebastelte Kerze dabei. Sie konnten sie ja auch daheim irgendwo aufstellen." MR: „Und was ist mit David?" BB: „Die vier Kinder pflegten ihre Mutter lange. Jetzt ist sie in einem Pflegeheim. Der Vater ist arbeitslos." MR: „Zu mir sagte er, sein Vater hätte gerade keinen Chef." BB: „Das passt doch gut. Er ist ziemlich klug. Wenn ihn jemand an die Hand nehmen würde, könnte er es weit bringen." AC:

„Emotional ist niemand offensichtlich geworden." CH: „Kommen Emotionen hoch, wird abgelenkt, weitergegangen, das Thema gewechselt." BB: „So sind unsere Kinder. Nach den heutigen Erfahrungen würde ich nicht mehr mit einem solchen Geheft arbeiten." An CH und AC gewandt: „Die Gehefte bekommt ihr zur Bewertung mit. Welches Thema steht nächste Woche für die Studentinnen an?" Die Gruppenarbeitsergebnisse 2 bis 4 werden im Folgenden zusammengefasst:

„coole grupe" (sechs Jungen)

> „2) Georg Mittag 1888 – 1971 [mit Skizze]. 3) Wir können lesen von wan – bis wan sie gelbt haben. Und wie sie, gehißen haben, ob sie geheiratet waren. 4) Wir haben gefunden: Blumen, Kerzen, Kreuz, Heilige maria, Taube, Hände die Betten."

„Friedensvögel" (drei Mädchen, zwei Jungen)

> „2) Heinz * 1922 † 1948 [mit Skizze]. 3) Gelibt und UnverGessen. Es standen sprüche. Es steht der Name und dass Geburtsdatum und der todesstag. 4) a) Kreuz tot und auferstehung. b) Rosen für den Dornenkranz. c) Stern Gott zeigt dir den Weg. d) Taube immer weiter machen. e) Engel passen auf die verstorbenen auf. f) Kerzen stehen für das ewige Licht."

„ohne Namen" (zwei Mädchen und vier Jungen)

> „2) Dr. Heimrich Simon 1910 – 1979 [ohne Skizze]. 3) Bilder, Spielzeug. 4) Kreuz, Figuren, Blumen, Kerzen, Herz, Sonne, Baum, musiksachen, Maria Buch, Muschel, Spielzeug."

3. Fallarbeit in der Lehrkräftebildung

Geklärt werden zunächst die Verständnisse von Fallarbeit bzw. Fallstudien (3.1) sowie Fall (3.2), die in eine Konkretisierung für Professionalisierungsprozesse an der Universität münden (3.3).

3.1. Was sind Fallarbeit und Fallstudien?

In der Pastoralpsychologie sind Fallstudien ein „internationaler und interdisziplinärer Ansatz zur Theoriebildung aus der Praxis"[22]. Demgegenüber sind Fallstudien und Fallarbeit in Erziehungswissenschaft und Lehrkräftebildung ein noch ausbaufähiger Ansatz.[23] In der Religionsdidaktik ist das systematische Lernen am Fall erst anfanghaft auszumachen.[24]

---

22 Vgl. z. B. Traugott Roser, Fallstudien, Verbatims, Empirie – Erfahrungswissen und Reflexionsbedarf in der Seelsorgetheorie, in: Hans-Heinrich Raspe, Hans Georg Hofer & Ulrich Krohs (Hrsg.), Praxis und Wissenschaft, Leiden 2020, 101–122, hier: 113.

23 Vgl. Reinhard Fatke, Fallstudien in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013, 159–172.

24 Vgl. Carina Caruso & Jan Woppowa, Zur Relevanz von Fallarbeit. Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44 (2021), Heft 1, 15–23, online verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.20377/rpb-82; Jan Woppowa, Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung, in: Carina Caruso, Christian Harteis & Alexander Gröschner (Hrsg.), Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (Edition Fachdidaktiken), Wiesbaden 2021, 103–119, online verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_6; Stefan Heil & Manfred Riegger (Hrsg.), Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017; Peter Kliemann &

In der Lehrkräftebildung versteht man unter Fallarbeit grundlegend die

> „Konfrontation mit einzelnen ‚Fällen', wie die Praxis sie bietet, und die rekonstruierende Interpretation pädagogischer ‚Fälle' aufgrund von Dokumenten und Beobachtungsprotokollen, mit der zumeist eine Ausbildung von Fähigkeiten zur Deutung oder ‚Diagnose' einer pädagogischen Situation und von ‚Reflexivität' bezweckt ist"[25].

In diesem Sinne kann man in Fallseminaren, Fallmodulen oder schulpraktischen Studien, Praxisprojekten und Lehrforschungsprojekten mit und an Fällen lernen.

3.2. Was ist ein Fall von außerschulischem Lernen auf dem Friedhof?

Ein Fall ist zunächst ein Phänomen aus der Lebenswelt, ein Ereignis, ein beobachtbares Geschehen, eine Person.[26] Ein

---

Friedrich Schweitzer, Religion unterrichten lernen. Zwölf Fallbeispiele, Neukirchen-Vluyn 2007; Manfred Riegger, Himmelsvorstellungen fallen nicht vom Himmel! Ein Beitrag zur religionsdidaktischen Arbeit mit Fallgeschichten an der Hochschule, exemplarisch verdeutlicht anhand des Unterrichtsgeschehens in einer vierten Grundschulklasse, in: Stefan Schreiber & Stefan Siemons (Hrsg.), Das Jenseits. Perspektiven christlicher Theologie, Darmstadt 2003, 253–278.

25 *Sabine Reh, Ute Geiling & Friederike Heinzel*, Fallarbeit in der Lehrerbildung, in: Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013, 911–924.

26 Vgl. zum Folgenden: Manfred Riegger & Stefan Heil, Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung als Habitusbildung, in: Stefan Heil & Manfred Riegger (Hrsg.), Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 63–83, bes. 76–83.

Fall wird erst dann zum religionspädagogischen bzw. -didaktischen Fall, wenn er von Personen oder Instanzen, denen eine entsprechende Zuständigkeit zugeschrieben wird (z. B. Religionslehrkräfte, Studierende der Religionspädagogik, in der wissenschaftlichen Religionspädagogik tätige Menschen bzw. bischöfliches Schulreferat, Universität), dazu gemacht wird, weil ein Geschehen in der Wahrnehmung von Betrachtenden beispielsweise *auf-fällt*, d. h. sich vom Gewohnten, Normalen abhebt. Meist wird weniger das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, kompetent Bewältigte als vielmehr das Denkwürdige, Unerwartete, angesichts des Geschehensablaufs Unvorhergesehene, im Unterricht wohl v. a. Störungen und Ver-Störungen (= Irritationen), als Fall wahrgenommen und vorgestellt.[27] Damit enthält jede

> „Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrnehmungsgrundes"[28].

Präzise ist damit nicht das Ereignis, die Person selbst als Fall zu bezeichnen, sondern die Thematisierung durch Personen und Instanzen, die mit dem Fall umgehen. Dieses Umgehen enthält drei Aspekte:

1) Dem Fall Raum schaffen: Thematisch werden hier Unterrichtsvorbereitungen und Schüleräußerungen.

---

[27] Vgl. Manfred Riegger, Manfred Negele & Sabine K. Lehmann-Grube, Unterrichtsstörungen professionell begegnen. Videografierte Simulationen am Beispiel kultur- und religionsbezogener Inhalte. Studienkurs mit Lehr-Lern-Material (Heterogenität in der Lehrer:innenbildung, Bd. 9), Bad Heilbrunn 2024, bes. 41f.

[28] Fatke 2013, 165.

2) Fall(re)konstruktion: Der Fall muss methodisch gesichert rekonstruiert werden, damit er als Fall konstituiert wird. Informationen sind zu sammeln und in Bezug auf den Fall zusammenzustellen: Welche Aspekte gehören zum Fall, welche weniger, welche nicht? Dies erfolgt in der Nachbesprechung des Unterrichtsgangs in der Schule (2.5) und wird insgesamt in der ethnographischen Collage ausgewertet und dargestellt (2).
3) Erneute Fallbetrachtung: Der so konstruierte Fall ist erneut zu betrachten, d. h. neu zu deuten, neu zu interpretieren. Die ersten Sichtweisen sind zu überprüfen, der Fall ist aus neuen Perspektiven wahrzunehmen, damit neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können, z. B. in Universitätsveranstaltungen zusammen mit Studierenden.

Warum ist die Arbeit an Fällen besonders geeignet für die Bildung eines professionellen und professionalisierten Habitus?[29] Die Antwort liegt in der Strukturgesetzlichkeit von Fällen selbst: Ein Fall ist die Verbindung von Besonderem und Allgemeinem, indem allgemeine Regeln, Prinzipien und Strukturen im jeweils besonderen Kontext realisiert oder neu zusammengesetzt werden. Ein Fall bezieht sich daher sowohl auf ein raumzeitlich und personell einmaliges Ereignis als auch auf allgemein bekannte oder unbekannte Regeln, die darin wiederzufinden oder neu zu entdecken sind. Durch diese Dialektik von Besonderem und Allgemeinem wird der Fall bestimmt. Im Fall bekommt daher das Typische der Religionspädagogik eine eigene Gestalt, jedoch aufgrund der lebensweltlichen Konkretheit nicht in Reinform, sondern transformiert. Die Aufgabe der Professionellen ist es dann, die latent wirkenden Regeln des Falls als Typisches

[29] Vgl. zum Folgenden: Riegger & Heil 2017, 76.

zu rekonstruieren oder abduktiv nach neuen Regeln zu suchen, die die Strukturgesetzlichkeit des Falls bestimmen. Um diese Fähigkeiten bereits im Studium anzubahnen, werden Arbeitsanregungen entwickelt und zusammen mit Studierenden bearbeitet.

3.3. Was ist der Fall beim Lernen mit Studierenden anhand eines Falls von Lernen am außerschulischen Lernort Friedhof?

Die folgenden Arbeitsanregungen wurden für die Arbeit in der Lehrkräftebildung entwickelt, um subjektive Wahrnehmungen von Studierenden in einer universitären Veranstaltung intersubjektiv kommunizierbar zu machen, sodass man sich über einzelne Thematiken austauschen und mit ihnen auseinandersetzen kann.

1) Beurteilen Sie begründet drei frei gewählte Aspekte aus dem Teil „Friedhof als außerschulischer Lernort" (2.4) und „Nachbesprechung mit den Studierenden" (2.5).
2) „In der Gruppe von BB entwickelt sich ein munteres Gespräch". Doch leider sind in diesem Abschnitt nur die Lernenden-Fragen enthalten. Schreiben Sie auf, wie Sie geantwortet hätten.
3) Erarbeiten Sie – mit Bezug auf den Fall – mindestens drei Gründe, warum ein Gang auf den Friedhof mit einer Lerngruppe *so knifflig werden kann.*
4) BB: „Nach den heutigen Erfahrungen würde ich nicht mehr mit einem solchen Geheft arbeiten." In der Schule und im Praktikum ist man oft in Eile, weshalb nicht weiter auf diese Aussage eingegangen werden konnte. Bitte positionieren Sie sich begründet dazu.

4a) Sammeln Sie mindestens sechs im Fall beschriebene Aspekte, die gegen die Verwendung dieses Gehefts sprechen. Begründen Sie Ihre Auswahl.

4b) Ergänzen Sie mindestens drei weitere in der Praxis denkbare, aber im Fall nicht beschriebene Aspekte, die gegen die Verwendung dieses Gehefts sprechen, und entwickeln Sie eine alternative Erarbeitungsidee auf dem Friedhof.

4c) Skizzieren Sie drei Unterrichtselemente für eine Folgestunde, in der Sie beispielhaft mit verständlichen fachlichen Erklärungen (z. B. für Glaubensgegenstände), fremden Schüleraussagen und dem-Emotionen unterstützenden Umgang arbeiten. Recherchen sind erwünscht, z. B. anhand von https://familientrauerbegleitung.de/. Hinweis: Eine echte Blume steht nicht nur für guten Duft, sondern duftet wirklich gut. Eine echte Taube steht nicht nur für das Fliegen-Können, sondern fliegt wirklich. Abgebildete Blumen und Tauben lösen entsprechende Gefühle aus. Abbau von Arbeitsblattbürokratie ist Pflicht.[30]

4d) Alle Lehrkräfte sollen fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische, diagnostische und institutionelle Kompetenzen entwickeln, im Fach Religion insbesondere theologische, religionsdidaktische und -pädagogische, spirituelle bzw. personale.[31] Wählen Sie mindestens sieben Kompetenzen und konkretisieren Sie diese anhand des Falles.

5) Lernende können zu Lehrkräften mit dem Fach Religion eine besondere Beziehung entwickeln. Nehmen

[30] Vgl. Manfred Riegger, Lernen mit Symbol-Zeichen – symbolisieren lernen, in: Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hrsg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2020, 255–265.

[31] Vgl. Riegel 2020, 140.

Sie anhand des Falls dazu begründet Stellung. Denken Sie gegebenenfalls auch an Zwischengespräche auf dem Weg zum Friedhof und zurück.

6) Fachliche Kompetenz kann auch entwickelt werden, wenn Unterrichtserfahrungen anderer reflektiert werden. Ausgelöst durch diesen Fall erinnere ich (MR) zwei Erfahrungen:
Rückblende 1: Vor vielen Jahren gab eine Praktikumslehrkraft ihren Lernenden in der neunten Jahrgangsstufe Religion bei einer Vorzeigestunde folgenden Arbeitsauftrag: „Entwerft auf Papier einen Grabstein. Du kannst deiner Kreativität freien Lauf lassen." Zwei Schülerinnen in der letzten Reihe malten keinen Strich. Sie redeten die ganze Zeit leise miteinander. Deshalb ging ich zu ihnen hin und fragte: „Wollt ihr nicht malen?" „Nein", kam es aus beiden Mündern. MR: „Darf ich fragen, warum?" Beide schauten zuerst sich an, dann mich, bis eine sprach:

> „Ein sehr guter Freund von uns ist letztes Jahr gestorben. Das war so traurig. Wir kennen seinen Grabstein. Wenn wir jetzt diesen Grabstein malen würden, müssten wir weinen. Das wollen wir in der Schule nicht."

Rückblende 2: Vor Jahren erlebte ich in einer Jugendbildungsstätte während eines Besinnungstages das Folgende: Eine 10. Realschulklasse wählte im Herbst das Thema Tod. Die Leitung zeigte in dieser Lerngruppe eine besonders kreative Methode, nämlich eine Phantasiereise zum Thema „Mein Haustier ist gestorben". Anleitung: „Denke an dein Haustier. Es ist sehr krank. Und stirbt." Nach diesen wenigen Worten weinte die halbe Klasse. Mit jedem weiteren Wort wurde das Weinen intensiver. Erst als von draußen Laub geholt und in

die Mitte des Sitzkreises gelegt wurde und alle symbolisch ihre Tränen und ihre Trauer in das Laub legten, beruhigte sich die Gruppe. Die Leitung war über die Stärke der Reaktion überrascht. Deren Grund könnte darin gelegen haben, dass eine Schülerin einen Selbstmordversuch hinter sich hatte.

6a) Beide Rückblenden zeigen: Auch kreative Unterrichtsmethoden sind keine Selbstläufer! Untermauern Sie diese These, indem Sie mindestens eine der beiden Rückblenden im Blick auf den Interdependenzzusammenhang der lerntheoretischen Didaktik reflektieren. Welche wechselseitigen Bezüge zwischen Unterrichtsmethode bzw. -medium, Unterrichtsinhalt und Unterrichtsziel hätten bedacht werden müssen und warum?

6b) Begründen Sie, welche Auswirkungen folgende neue Formen der Bestattung auf eine Friedhofspädagogik haben könnten: Friedwald, Diamantbestattung, Überlassen des Körpers an die Medizin (Anatomie), digitales Totengedenken, Unfallkreuze als Trauerorte am Straßenrand, Gemeinschaftsgrabstätten von Kirchengemeinden.

4. Vorläufige Perspektiven

Die Perspektiven beziehen sich auf das Lernen am außerschulischen Ort Friedhof (4.1), die Rolle der Religionslehrkraft (4.2) und mögliche Professionalisierungsprozesse (4.3).

4.1. Außerschulischer Lernort Friedhof

Das Lernen auf dem Friedhof scheint für die Schüler:innen nicht langweilig, sondern spannend zu sein, vielleicht weil nicht nur eine kognitive Ebene angesprochen wird. Der Friedhof als außerschulischer Ort kann Lernende auch mit existenziellen und persönlichen Aspekten des Umgangs mit dem Tod in unserer Gesellschaft in Berührung bringen. Doch kann sich das für den Religionsunterricht auch als herausfordernd darstellen, wie der Fall zeigt. Könnte hier nicht die Expertise von pastoralpsychologisch geschulten Professionellen für Religionslehrkräfte zur Verfügung gestellt werden, um die verfügbaren, vorwiegend kognitiv ausgerichteten Erkundungstheorien zum Friedhof als außerschulischem Lernort zu ergänzen? Denn gefragt werden kann, ob ein kognitiver Zugriff inhaltlich dem Friedhof als Ort der letzten Ruhestätte von Toten und Lernenden, die dem Tod in ihrem Umfeld persönlich begegnet sind, gerecht wird.
Selbst wenn den Religionslehrkräften Informationen über persönliche Schicksalsschläge der Lernenden zur Verfügung stünden, bliebe die Frage nach einem kompetenten Umgang mit solchem Leid. Wäre hier eine Zusammenarbeit mit Schulpastoral, Schulsozialarbeit und psychologischem Dienst angezeigt? Trotz aller berechtigten An- und Rückfragen erscheint das Fehlen des Themas Friedhof bzw. Leid und Tod inhaltlich für den Religionsunterricht kaum vertretbar. Für die methodische Ausgestaltung des Unterrichts scheinen interdisziplinäre und empirische Einsichten notwendig zu sein – unter den Voraussetzungen der Zwangsinstitution Schule.

4.2. Ausgestaltung der Rolle der Religionslehrkraft am außerschulischen Lernort Friedhof

Es gibt sehr unterschiedliche Rollen: Berufsrollen (Lehrer:in mit einer bestimmten Fächerkombination), hierarchische Rollen (Rektor:in, Mitarbeitende), Geschlechterrollen (Frau, Mann), Familienrollen (Mutter, Vater, Kind), persönlichkeitsorientierte Rollen (Clown usw.), gruppeneigene Rollen (Anführer:in, Ausführende usw.). Meist werden mehrere Rollen eingenommen.
Die Rolle der Religionslehrkraft umfasst die Gesamtheit aller Erwartungen an deren Verhalten.[32] Zu unterscheiden sind verschiedene Verpflichtungsgrade: Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen.
Es gibt eigene Erwartungen und Ideale, die der Kolleg:innen, Schüler:innen und ihrer Eltern sowie des Staates und der Religionsgemeinschaften.
Vom Staat werden den Lehrkräften folgende Aufgaben übertragen: „Unterrichten", „Erziehen", „Beurteilen" und „Innovieren"[33]. Die Kirchen erwarten von Religionslehrkräften, dass sie

> „aus einer *Teilnehmer-* wie aus einer *Expertenperspektive* Fragen und Praxen des Glaubens reflektieren und verständlich

[32] Vgl. Otto Marmet, Ich und du und so weiter. Kleine Einführung in die Sozialpsychologie, 9. Auflage, Weinheim – Basel 1999, 30.

[33] Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022), 7–15, online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff am 15.12.2024).

kommunizieren können und dabei ihre jeweilige Kommunikationsposition – z. B. Expert/innen oder Gläubige – transparent machen"[34].

Die Evangelische Kirche erwartet von den Religionslehrkräften ein „profilierte[s] Eintreten für den christlichen Glauben"[35], die Katholische Kirche erwartet berufliche Handlungsfähigkeit in drei Teildimensionen: Religionslehrkräfte

- „verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen"[36],
- „verfügen über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten"[37],
- „bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus"[38].

Die konkrete Ausgestaltung der Rolle entsteht durch „Kompromissbildung [...] zwischen den Anforderungen der Gruppe und den persönlichen Wünschen, Interessen und Möglichkeiten, die die einzelnen mitbringen"[39]. Rollenkonflikte entstehen oft dann, „wenn sich die Erwartungen der Bezugsgruppen widersprechen"[40]. Diese Konflikte können subjektiver oder objektiver Natur sein: subjektiv, weil die

---

34 Konstantin Lindner, Religionslehrer/in, in: Eva Stögbauer-Elsner, Konstantin Lindner & Burkard Porzelt (Hrsg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 370–380, hier: 375. Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung (Die Deutschen Bischöfe; Bd. 93), Bonn 2011.

35 Kirchenamt der EKD, Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung, Hannover 2009, 17.

36 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2011, 14.

37 A. a. O., 15.

38 A. a. O., 16.

39 Oliver König & Karl Schattenhofer, Einführung in die Gruppendynamik, 2., aktualisierte Auflage, Heidelberg 2012, 49.

40 Marmet 1999, 36.

Rollenträger:innen nicht die Fähigkeit haben, den Erwartungen zu entsprechen; objektiv, weil die Erwartungen faktisch nicht miteinander vereinbar sind.
Weitere Unterscheidungen lassen sich treffen: „*Inter-Rollenkonflikte*“[41], d. h. „Konflikte ‚zwischen' den verschiedenen Rollen“ entstehen, weil eine Person verschiedene Rollen spielen muss (z. B. Unterrichten vs. Erziehen). Doch auch „innerhalb einer einzigen Rolle kann man widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt sein“. Man hat Konflikte mit seiner eigenen Rolle. Es handelt sich um „Intra-Rollenkonflikte“.
Außer Frage steht wohl, dass Lernen am außerschulischen Lernort Friedhof grundsätzlich im Rahmen der staatlichen und kirchlichen Erwartungen möglich ist. Fraglich ist aber die konkrete inhaltliche Ausgestaltung.

4.3. Professionalisierte Religionslehrkräftebildung

Es scheint geboten, den Friedhof als Ort außerschulischen Lernens im Blick auf das Verständnis von Lernen präziser in den Blick zu nehmen, denn der Friedhof ist nicht lediglich ein Lernort, sondern ebenso ein Lebens- und Glaubensort. Insofern scheint eine kirchen- und sozialraumorientierte Perspektive eine mögliche Erweiterung der schulischen Lernzentrierung darstellen zu können.[42] Ein solches Vorge-

[41] Ebd., hieraus auch die folgenden Zitate.

[42] Vgl. z. B.: Judith Pape, Der Friedhof als städtischer Raum zwischen christlicher Hegemonie und kulturellem Wandel, in: Susanne Kost & Constanze A. Petrow (Hrsg.), Kulturelle Vielfalt in Freiraum und Landschaft, Wiesbaden 2022, 231–255, online verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37518-8_11.

hen könnte von der (Re-)Konstruktion von Fällen profitieren, die in Form ethnographischer Collagen ausgewertet und dargestellt werden können. Mit deren Hilfe könnten Mehrperspektivität, Überlappungen, Verschiebungen und Brüche sichtbar gemacht werden. Anspruchsvoll ist ein solches Vorgehen, insofern unterschiedliche Perspektiven in ihrer Eigenständigkeit wahrgenommen, also nicht ineinander übersetzt oder gegeneinander ausgespielt, dennoch gleichzeitig in eine neue Form gebracht werden sollen, die wandelbar und in ihrer Brüchigkeit erkennbar bleibt. Fragmentarisch sind dabei die Wahrnehmungen und das Lernen der Studierenden auf dem Friedhof und in den Veranstaltungen. Insofern sich Lerninhalte und Forschungsmethode entsprechen, kommt das Reflektieren von Lehrkräften über ihr Unterrichten an kein Ende. Obwohl das biologische Leben an ein Ende kommt und vielleicht auf einem Friedhof seine letzte Ruhe findet, hofft der christliche Glaube auf einen neuen Anfang: Christ ist erstanden.