

An dieser Stelle soll gezielt nach besonderen Stärken und Schwächen des Konzeptes gefragt werden im Sinne einer weiteren Profilierung der Religionsphilosophischen Projektwochen. Eine Schwäche des Konzeptes liegt allen Rückmeldungen nach offenbar in der kurzen Dauer und Diskontinuität des Projekts für die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen. Der eng begrenzte zeitliche Rahmen erlaubt weder den Aufbau einer nachhaltigen menschlichen Beziehung zwischen den Teilnehmenden und den Akteuren, noch ein systematisches und vertiefendes Lernen im Feld der Religion, das die Möglichkeit eröffnen würde, Schritt für Schritt auch zu komplexeren Fragestellungen vorzudringen. Begegnet werden könnte dem zum einen durch eine turnusmäßige Wiederholung der Religionsphilosophischen Projektwochen in mehreren Jahrgangsstufen, was allerdings erhebliche Ressourcen benötigen würde. Zum anderen wären Modelle einer Kooperation mit bestehenden kontinuierlichen Arbeitsformen, sei es der (Religions-)Unterricht oder gemeindliche Aktivitäten o.ä. zu entwickeln.

Entwicklungspotential besteht auch im Blick darauf, die thematischen Inhalte, den „Lernstoff“, gleichsam stärker mit den übrigen, im regulären Unterricht vermittelten Inhalten abzustimmen. Eine engere Abstimmung mit den Lehrkräften an der Schule könnte die Möglichkeit erschließen, einerseits bestimmte Themen der Projektwoche mit einem Bestand an Vorwissen zu unterfüttern und andererseits Impulse an einzelnen Stellen im Kontext des Fachunterrichts, z.B. in Geschichte, Ethik, Politik, Geographie o.ä. wieder aufzugreifen. Bedingung hierfür wäre eine intensivere und kontinuierlichere Arbeit mit den Schulen, insbesondere den Fachbereichsleitern/-innen und den Lehrkräften der einschlägigen Fächer in der Jahrgangsstufe.

Insbesondere der Blick auf die beschränkten finanziellen und personellen Möglichkeiten legt es nahe zu erwägen, solche Wochen stärker in die Verantwortung der Schulen zu geben. Es könnte überlegt werden, nach zwei bis drei Jahren in einer Schule die Organisation und auch Durchführung der Projektwoche mehr und mehr an Lehrkräfte der Schule zu übertragen, eine entsprechende Fortbildung zur Sicherung der Standards und unterstützende Angebote für die Qualifizierung der Akteure vorausgesetzt. Zu befürchten ist dabei, dass das Eintragen von Arbeitsweisen und Methoden der außerschulischen Jugendbildung als eines der wesentlichen und tragenden Momente der Projektwochen verloren geht. Gerade die von den Teilnehmenden immer wieder positiv bewertete und hoch geschätzte „andere Atmosphäre“ der Woche, dass es eben einmal „nicht Schule“ ist, wäre dabei zumindest gefährdet. Die Projektwoche ausschließlich in die Hände der Schule zu geben, würde auch auf Kosten der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Bildung und damit eines wesentlichen Profilvermerkmals gehen. Die Religionsphilosophische Projektwoche könnte sich bis zur Unkenntlichkeit verändern.

## Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Marcus Götz-Guerlin/Henning Schluß

### Personal

Das Entwicklungspotenzial rund um den Faktor „Kontinuität“ indes nur in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit zu suchen, greift zu kurz. Gerade die so zentrale und wichtige Arbeit in den Basisgruppen bietet hier noch erhebliches Potenzial. Die Praxis zeigt, dass es nicht immer einfach ist, genügend gemeinde- oder sozialpädagogische Mitarbeiter/-innen bzw. Bildungsreferentinnen und -referenten der Kirche oder anderer Bildungseinrichtungen für die Mitarbeit während einer gesamten Woche zu gewinnen. Es ist nicht zuletzt eine Ressourcenfrage, dass vor Ort auch auf diejenigen Kräfte zurückgegriffen werden muss, die zur Verfügung stehen und mit ihren unterschiedlichen Begabungen punktuell in diese Arbeitsform eintauchen. Die Potenziale einer systematischen und kontinuierlichen Zusammenarbeit mit diesen Mitarbeitern/-innen wären sowohl in der Qualifizierung dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – und damit in der Steigerung der Qualität der Projektwochen – als auch in der ständigen konzeptionellen Reflexion und Weiterentwicklung der Religionsphilosophischen Projektwoche selber zu suchen. Damit ist nicht impliziert, dass die Projektwochen mit mäßiger Qualität und unqualifizierten Teams durchgeführt würden. Wir wollen lediglich darauf hinweisen, dass eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung sowohl im Blick auf pädagogisch-konzeptionelle Fragen als auch auf die konkrete pädagogische Praxis in der Woche eben einer kontinuierlichen und systematischen Zusammenarbeit des pädagogischen Teams bedürfte.

### Gemeinsames Lernen

Eine besondere Stärke der Religionsphilosophischen Projektwochen liegt in dem Konzept eines gemeinsamen Lernens aller Schüler/-innen. Dies ist im Konzept schon weitestgehend verwirklicht, bietet aber u. E. dennoch an einer Stelle noch Entwicklungspotenzial: Im Kontext des explizierten Ansatzes der Lebensweltorientierung wäre darüber nachzudenken, wie die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die keinerlei religiöse Erfahrung und Bindung mitbringen, aufzugreifen wären. Es ist durchaus einer (Selbst-)Prüfung wert, wie die jeweils verantwortlichen Pädagogen/-innen eine „religiöse Unmusikalität“ oder gar ein „religiöses Desinteresse“ implizit oder explizit bewerten. Eine ähnlich formulierte Frage ließe sich auch auf die Haltung gegenüber einem weltanschaulichen Atheismus anwenden. Es ist dies nun allerdings eher eine religionspädagogische Fragestellung denn eine erziehungswissenschaftliche im strengen Sinne. Trotzdem ist es u. E. notwendig, dass sich die Verantwortlichen immer wieder selber darauf hin befragen, wie weit ihr berechtigtes Anliegen religiöser Alphabetisierung nicht nur ein „Bildungsgefälle“ zwischen religiös Gebildeten und religiös Ungebildeten – auch das ist nicht unproblematisch – sondern auch zwischen denen konstruiert, die religiösen Fragen aufgeschlossen und positiv gegenüber stehen und jenen, die religiösen Fragen und entsprechender Praxis gegenüber ablehnend bleiben. Es ist, erziehungswissenschaftlich gesprochen, die Frage, wie weit pädagogische Prozesse, die den Focus auf „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Klieme u.a. 2003, 66f.) legen, so weit offen gehalten werden, dass sich auch alle Schüler/-innen mit ihrem spezifischen Zugang darin wiederfinden und ihre spezifischen Antwort-

ten und „Weltanschauungen“ reflektiert (weiter-)entwickeln können; unabhängig davon, ob diese mit den Interessen der Veranstalter kongruent sind oder nicht.

### Erfahrungsbezug

Ebenfalls ein erhebliches Entwicklungspotenzial bietet die zweite große Stärke der Projektwochen, der Erfahrungsbezug. Weit mehr als der traditionelle Religionsunterricht leben Religionsphilosophische Projektwochen von den Erfahrungen, die die Schüler/-innen mitbringen, aber vor allen Dingen auch von denen, die sie in der Projektwoche machen. In den Auswertungen zeigt sich immer wieder, dass hier für Teilnehmer und Teilnehmerinnen, aber auch für Referenten und Referentinnen wie Gastgeber an den Orten der Exkursionen der größte Gewinn zu suchen ist. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive verwundert das so wenig wie aus pragmatischer Perspektive, denn aus beiden Perspektiven ist deutlich, dass Bildung nur in der Reflexion von Erfahrungen geschehen kann. Auf religiösem Gebiet allerdings liegen lebensweltliche Erfahrungen bei den meisten der Teilnehmer/-innen nicht vor. Wohl sind Derivate mit religiösem Hintergrund in unsere Alltagskultur eingewandert und auch dort nach wie vor auffindbar, sie sind jedoch nicht ohne Kenntnis ihres Hintergrundes als ursprünglich religiös motiviert überhaupt erkennbar. Insofern vermitteln die Religionsphilosophischen Projektwochen immer wieder basale Erfahrungen mit dem Bereich des Religiösen als einer menschlichen Möglichkeit in unterschiedlichsten Ausformungen. Eben solche oft verwunderlichen, z.T. befremdlichen, manchmal komischen oder tief ergreifenden und erschütternden Erfahrungen, die die Schüler/-innen pädagogisch vermittelt und begleitet in den Projektwochen machen können, können dann zum Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen werden, wenn sie reflektiert werden. Dazu können Projektwochen mit der Vielfalt ihrer Arbeitsmethoden wertvolle Hilfestellungen und Anregungen bieten, die die individuellen Möglichkeiten des Einzelnen berücksichtigen. Einer kann ein Comic zeichnen, ein anderer ein Theaterstück inszenieren, wieder andere in einem Gespräch Dinge klären oder andere werden praktisch diakonisch tätig.

Wenn das alles aber schon jetzt in den Religionsphilosophischen Projektwochen passiert, wo liegen dann die Entwicklungsmöglichkeiten? Sie liegen gerade in einer Stärkung des erfahrungsorientierten Ansatzes. Pädagogen und Pädagoginnen begegnen der Erfahrung, so wichtig sie für ihre Unterrichtsprozesse auch ist, in der Regel mit Skepsis. Das Problem an der Erfahrung aus praktisch pädagogischer wie aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist, dass sie eine höchst individuelle und subjektive Sache ist. Die sich implizit und unbewusst für viele Pädagogen/-innen aus dieser subjektiven Struktur der Erfahrung ergebende Frage lautet: „Wie stelle ich es an, dass die Schüler möglichst die Erfahrung machen, die für meinen Unterricht sinnvoll

und hilfreich ist?“ Oder via negationes: „Wie verhindere ich, dass die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen machen, die für meinen Unterricht nicht förderlich sind?“ Auf diese Fragen gibt es mindestens drei Antwortstrategien.

Die eine, mit einer religionspädagogisch starken Tradition, versucht die Erfahrung überhaupt aus dem Unterrichtsgeschehen herauszuhalten. Der Unterricht solle lediglich Erfahrungen reflektieren lehren, die außerunterrichtlich gemacht werden müssen. Häufig wird diese Position mit einem Schutz vor Indoktrination begründet. Die Religionsphilosophischen Projektwochen vertreten dagegen jedoch schon im Ansatz ein anderes Konzept, eben aus dem Wissen heraus, dass kaum noch Erfahrungen mit Religion außerunterrichtlich gemacht werden und es so im Unterricht auch nichts zu reflektieren gäbe, würden Erfahrungen nicht unterrichtlich (künstlich) arrangiert.

Die zweite Antwort, die gegenwärtig im Projektwochen-Konzept auch in dieser Veröffentlichung favorisiert (und alternativlos beschrieben) wird, sieht die verantwortliche Bearbeitung dieses Dilemmas in einer pädagogischen „Einhegung“ der Erfahrung. Die Wichtigkeit des Erfahrungsmachens auch im Unterrichtsprozess wird eingeräumt, aber zugleich soll der Möglichkeit vorgebaut werden, das irgend etwas pädagogisch nicht Gewolltes und nicht Verantwortbares oder etwas Falsches, erfahren wird. Bevor also Schüler und Schülerinnen im Rahmen von Exkursionen und Begegnungen eigene Erfahrungen mit Religion machen dürfen, müssen sie erst einmal in Vortragseinheiten erklärt bekommen, was es überhaupt mit der Religion und der Philosophie auf sich hat, um so vorbereitet dann gelenktere, richtigere Erfahrungen machen zu können. „Irritationen als Lernanlass“ sind hier konzeptionell nicht vorgesehen.

Die dritte Antwort scheint dagegen waghalsig zu sein. Sie lautet, Erfahrungen sind immer subjektiv und individuell. Daran ändert auch eine möglichst gelenkte Erfahrung nichts. Erfahrungen, gerade auch verstörende, bisherige Ordnungsvorstellungen durcheinanderwirbelnde Erfahrungen, können nicht nur zu Lern-, sondern sogar zu echten Bildungsanlässen werden, indem sie nötigen, das durch die gemachte Erfahrung ver- und gestörte Weltkonzept neu zu ordnen und umzubauen. Der pädagogische Auftrag lautete dann nicht, Erfahrungen möglichst klein und schadlos zu halten, indem sie immer schon eingeordnet werden können in bestehende oder soeben geschaffene Ordnungsmuster, sondern beim je individuellen Konstruieren der eigenen Ordnungsmuster der Schüler/-innen begleitend zur Seite zu stehen. Dies ist hier nicht in erster Linie therapeutisch, sondern pädagogisch gemeint.<sup>13</sup> Ein pädagogisches Zur-Seite-Stehen bedeutet hier, es werden im Dialog, in der Auseinandersetzung, Anregungen gegeben, mit denen Schüler/-innen ihre Erfahrungen je individuell produktiv neu ordnen können.

<sup>13</sup> Der Erziehungswissenschaftler Klaus Prange spricht vom Zeigen, dem ein Lernen korrespondiert als der pädagogischen Grundgeste. In diesem Sinne meinen wir hier pädagogisches Handeln, das über reine Begleitung oder Coaching oder Motivation hinausgeht, indem es an dem Lehr-Lernverhältnis festhält, zugleich aber reflektiert, dass nicht schon Lehren Lernen impliziert, sondern sieht, dass Lernen ein eigenständiger kreativer Akt des Lernenden Individuums ist, auf das der Lehrende jedoch mehr oder weniger gelingend Bezug nehmen kann (vgl. Prange 2005).

## Entwicklungsmöglichkeiten

Eine Religionsphilosophische Projektwoche, die stärker auf diesen eben vorgestellten Erfahrungsbegriff setzt, wird freilich auch in der Struktur anders aufgebaut sein müssen. Es bietet sich in diesem Konzept an, die Exkursionen nicht in die Mitte der Woche zu stellen, wo sie pädagogisch ideal eingehegt sind, indem nämlich die Erfahrungen in der Außenwelt schon vorbereitend in bestimmte Bahnen gelenkt werden sollten und dann nachbereitend diese vorbereiteten Erfahrungen noch einmal aufbereitet werden. In einem Konzept, das sich zutraut, mit offenen Erfahrungen zu arbeiten, würde das Machen eben jener Erfahrungen am Anfang stehen. Zugleich bleibt klar, dass es sich auch hier um pädagogisch vermittelte Erfahrungen handelt, da sie nicht der unmittelbaren Lebenswelt entspringen sind, sondern pädagogisch angeregt und z. T. auch arrangiert wurden, indem nämlich die Orte der Erfahrung, die Gastgeber etc. ausgewählt werden. Dennoch bekommt die gemachte Erfahrung für die Schüler/-innen so einen ganz anderen Stellenwert. Sie ist nicht mehr nur Illustration eines zuvor schon intellektuell vermittelten, und somit als vermittelbar verstandenen Wissens, sondern sie kann zum Anlass von Verunsicherung, Staunen, Befremden und dergleichen mehr werden.

In der Folge wird eine solche Religionsphilosophische Projektwoche mit den Offenheiten dieses Anfangs auch anders umgehen müssen. Da nicht mehr gelenkt wurde, was die Schüler und Schülerinnen erfahren haben sollen, kann auch die Nachbereitung der Erfahrung nicht mehr von normierten Erfahrungen ausgehen, sondern muss für die tatsächlich gemachten Erfahrungen offen sein. Hier spielen nicht nur die Basisgruppen eine große Rolle, die in einem solchen Konzept zweifellos die meiste Zeit beanspruchen müssen, da die Reflexion der Erfahrung und nicht mehr die Rezeption von Vorträgen das Zentrum einer solchen Woche wären. Aber auch die eingeladenen Experten müssten eine andere Rolle spielen, indem sie nicht mehr zu fest vereinbarten Themen Stellung nehmen würden, sondern eher wie eine lebendige Bibliothek agieren können müssten, zu denen Delegierte aus den Basisgruppen mit bestimmten Fragen geschickt werden. In den Basisgruppen passiert dann die eigentliche Arbeit der Reflexion und Organisation des Wissens und Erkenntniszuwachses, der Bearbeitung der Eingangserfahrung. Den Basisgruppenleitern kommt in einem solchen Modell eine erheblich bedeutendere Funktion zu, indem sie nämlich intellektuell, methodisch, und einfühlsam in der Lage sein müssen, diese Lernprozesse zu begleiten und anzuregen. Zuhören können gehört ebenso zu den Basiskompetenzen einer solchen Basisgruppenleiterin wie Impulse setzen oder Methoden einzubringen, die solche Selbstbildungsprozesse unterstützen, auch dann, wenn Schüler und Schülerinnen nicht sprachgewandt oder stark dominierend oder schüchtern sind.

In Berlin haben wir bei zwei im Jahr 2006 von der Evangelischen Akademie zu Berlin durchgeführten Projektwochen bereits erste Erfahrungen mit einem derart veränderten Konzept machen können. Unsere Erfahrungen sind dabei keineswegs durchweg positiv. So gibt es eine Schwierigkeit, die Einstiegsphase gut zu gestalten, wenn man gleich mit der Gruppenaufteilung zur Exkursion beginnen muss, sich die Teilnehmenden zugleich in unbekanntem Gruppenkonstellationen und ungewohnter Arbeitsform orientieren müssen, nicht alle Schüler/-innen anwesend sind oder einige die Exkursionen und da-

mit den Einstieg in die Woche versäumt haben. Allerdings sind das Schwierigkeiten, die durch Änderungen im Konzept und sorgfältige organisatorische Planung und intensive Vorbereitung der Teilnehmenden im Vorfeld aufgefangen werden können.

Weiterhin steigt die Gefahr von Missverständnissen und von Unverstehen angesichts der unmittelbaren Konfrontation mit bislang völlig Unbekanntem. Die basale pädagogische Erkenntnis, die sich in dem Fontane zugeschriebenen Satz „Man sieht nur, was man weiß“ spiegelt, ist hier nicht zu unterschätzen. Manche zentrale Information zu einer bestimmten Religion „rauscht“ an den Schülern/-innen vorbei, weil diese nicht in der Lage sind, sie als wichtige Information zu erkennen. Der fremdartige Eindruck ist mitunter so „erschlagend“, dass er alles Wahrnehmen dominiert und in Teilen auch blockiert. Unverstandenes erzeugt zugleich bisweilen bizarre Missverständnisse und Fehleinschätzungen über einzelne Religionen.

Es hat sich jedoch gezeigt, dass dies durch eine gut abgestimmte Nacharbeit sowohl in den Basisgruppen als auch in den jeweiligen thematischen Einheiten zu den einzelnen Religionen aufgefangen werden kann. Dies setzt allerdings zwei Dinge voraus: Das Team der Basisgruppenleiter/-innen muss nicht nur im Blick auf die eigene Religion und religiöse Praxis, sondern auch im Blick auf grundlegende Wissensbestände der anderen in der Woche behandelten Religionen auskunftsfähig sein. Und, die einführenden Einheiten zu den einzelnen Religionen müssen an den Erfahrungen der Exkursionen anknüpfen und die Beobachtungen der Schüler und Schülerinnen zum Ausgangspunkt nehmen. Die Flexibilisierung der gesamten Woche und der Inhalte der einzelnen Beiträge und Arbeitseinheiten von Experten sind hier die Voraussetzung für ein Gelingen. Der Schlüssel hierfür liegt dabei u. E. in der oben genannten Qualifizierung und kontinuierlichen, auch zwischen den einzelnen Projektwochen anzusetzenden Arbeit mit den Teams der Basisgruppenleiter und Basisgruppenleiterinnen und übrigen Referenten. Dass das nicht einfach und recht arbeitsaufwändig ist, ist nicht von der Hand zu weisen. Angesichts des erziehungswissenschaftlich begründbaren Vorteils eines solchen Konzeptes der Bearbeitung offener Erfahrungen lohnt aber die Mühe.