

Katharina Doyé / Matthias Spenn / Dirk Zampich (Hg.)

Die Religionsphilosophischen Projektwochen

Ethisch-religiöse Bildung mit Schülerinnen und Schülern



Schnittstelle Schule.
Impulse evangelischer Bildungspraxis
Band 1

Katharina Doyé/Matthias Spenn/Dirk Zampich (Hg.)

Die Religionsphilosophischen Projektwochen

Ethisch-religiöse Bildung mit Schülerinnen und Schülern

Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts in Zusammen-
arbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerinnen-
und Schülerarbeit (AES) und dem Verein zur Förderung der
Religionsphilosophischen Schulprojektwochen in Berlin und
Brandenburg e.V.

© Comenius-Institut Münster, 2006
ISBN 3-924804-78-8

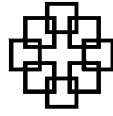
Schutzgebühr € 4,-

Bezugsadresse

Comenius-Institut
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V.
Schreiberstraße 12, D - 48149 Münster
Tel. 0251/98101-0; Fax 0251/98101-50
e-mail: info@comenius.de, Internet: <http://www.comenius.de>

Inhalt

Geleitwort (Bischof Wolfgang Huber)	5
1. Einleitung	7
2. Hintergründe	10
Evangelisches Bildungshandeln im gesellschaftlichen Kontext (Matthias Spenn)	10
Jugend ohne Gott? Zur Religiosität von Jugendlichen (Katharina Doyé).....	14
Religiöse Bildung und öffentliches Interesse – Sechs Thesen (Henning Schluß)	19
3. Gestaltungsprinzipien	27
Ziele, Inhalte und Strukturen (Karsten Weyer).....	27
Die pädagogische Kultur (Dirk Zampich).....	29
Das Religionsphilosophische der Projektwochen (Karsten Weyer).....	33
Die Schule und die Religionsphilosophischen Projektwochen (Dirk Zampich).....	36
Zur Geschichte der Religionsphilosophischen Projektwochen (Katharina Doyé).....	38
4. Religionsphilosophische Projektwochen praktisch (Katharina Doyé/Gunther Zilz).....	41
5. Ausblicke	49
Aus Sicht der Praxis (Katharina Doyé).....	49
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven (Marcus Götz-Guerlin, Henning Schluß)	51
Gemeindepädagogische Perspektiven (Matthias Spenn)	57
6. Anhang	61
Standards	61
Gestaltungsbeispiele	64
Wahlthemen	76
Erfahrungen	79
Kontakte.....	82
Literatur	83
Verfasserinnen und Verfasser	87



Geleitwort

Die Religionsphilosophischen Projektwochen zeigen in beeindruckender Weise, dass eine gemeinsame Projektarbeit von evangelischer Jugendarbeit und Schule möglich ist. Neben dem ordentlichen Evangelischen Religionsunterricht sowie der profilbildenden Arbeit an den evangelischen Schulen bieten religionsphilosophische Projektwochen den interessierten Schulen die Chance eines konzentrierten Einstiegs in die Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Fragen. Neben der Information über einzelne Religionsgemeinschaften werden diese auch praktisch vorgestellt. Der Besuch von verschiedenen religiösen Einrichtungen gilt als wichtiger Bestandteil einer solchen Projektwoche. Hier erleben die Jugendlichen Menschen in ihrer religiösen Praxis und können mit ihnen darüber ins Gespräch kommen. Daneben wird in einer Weise, für die im Schulalltag sonst selten Raum ist, über die tiefsten Fragen des menschlichen Lebens sachlich und kompetent diskutiert. Grundfragen menschlicher Existenz kommen hier zur Sprache wie: Woher komme ich? Wohin gehe ich? Was trägt mich?



Dies gelingt, weil sich Menschen – vielfach ehrenamtlich – in diese Projektarbeit einbringen und bereit sind, sich den Fragen der Jugendlichen zu stellen. Das Besondere an diesem fünf Schultage dauernden Projekt ist die gleichberechtigte Form, in der die Beteiligten zusammenwirken. Damit meine ich nicht nur, dass Juden, Muslime, Buddhisten sowie römisch-katholische und evangelische Christen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern arbeiten, sondern, dass sich unterschiedliche Generationen auf gleicher Augenhöhe auf die Fragen nach dem Leben einlassen, einander zuhören, voneinander lernen.

Fachlehrerinnen und Fachlehrer verschiedener Unterrichtsfächer sowie Schulleitungen tragen viel dazu bei, Religionsphilosophische Projektwochen an ihrer Schule zu verankern. Die Religionsphilosophischen Projektwochen wurden, unter Aufnahme älterer Erfahrungen, Anfang der 1990er Jahre für Ostdeutschland neu konzipiert. Sie erfreuen sich seither zunehmender Nachfrage durch Schulen und andere Bildungseinrichtungen. Das Projektangebot gewann gerade nach dem 11. September 2001 an Bedeutung, angesichts eines immer wichtiger werdenden Dialogs der Religionen.

Die Projektwochen werden in Berlin-Brandenburg nunmehr im sechsten Jahr durch das Entimon-Programm der Bundesregierung gefördert. Daran lässt sich die Wertschätzung für die hohe pädagogische Wirksamkeit dieser Arbeitsform ablesen. Im Land Brandenburg unterstützt das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport diese besondere Projektarbeit. Die Evangelische

Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz ermöglicht die Koordination der Projektwochen, weil sie von der Wichtigkeit dieses Bildungsangebots überzeugt ist.

Das Konzept der Religionsphilosophischen Projektwochen wird inzwischen auch in anderen Regionen Deutschlands für Schülerinnen und Schüler ab der 10. Jahrgangsstufe bzw. für Auszubildende an Berufsschulen angeboten. Immer mehr Schulen übernehmen das Konzept als ein besonderes Bildungsangebot und damit als Profil ihrer Schule. Viele bieten jedes Jahr in der 11. Jahrgangsstufe in Kooperation mit den christlichen Kirchen ihrer Region solche Projektwochen an.

Sehr herzlich danke ich dem Comenius-Institut, das gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit (AES) und dem Verein zur Förderung der Religionsphilosophischen Projektwochen in Berlin und Brandenburg die Idee einer Handreichung entwickelt hat. Dieses Buch bietet Hilfe für die didaktische Konzeption und für die methodische Ausführung dieser bewährten Form der Projektarbeit zwischen Schule und Evangelischer Jugendbildung. In der Hoffnung, dass nicht nur der Evangelische Religionsunterricht, sondern auch die Projektarbeit Schule macht, wünsche ich der Handreichung einen großen Leserkreis.

Berlin im September 2006

Bischof Dr. Wolfgang Huber
Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz
Ratsvorsitzender der EKD

1. Einleitung

„Ich habe nicht gewusst, dass Religion so vielfältig und interessant sein kann und dass es dabei auch um meine ganz persönlichen Fragen geht. Bisher habe ich immer mitleidig auf Leute gesehen, die sagten, dass sie an eine höhere Kraft, einen Gott glauben. Ich habe in dieser Projektwoche festgestellt, dass alle Referenten – egal aus welcher Religion sie kamen – viel zufriedener und sicherer auf mich wirkten, als sonst viele Erwachsene um mich herum. Vielleicht könnte das doch etwas für mich sein ...“

Diese Äußerung einer Schülerin im 11. Schuljahr eines Gymnasiums in der Lutherstadt Wittenberg spiegelt wider, worauf es den Akteuren in der Religionsphilosophischen Projektwoche hauptsächlich ankommt: Es geht um Religion als Dimension allgemeiner Bildung, um die Vermittlung von Kenntnissen über Religion und Religionen als Bestandteil des Allgemeinwissens; es geht um die Ermöglichung, dass Schülerinnen und Schüler durch das Kennenlernen und Erleben praktizierter Religion ihre individuelle Einstellung zur Religion überprüfen und gegebenenfalls verändern; und es geht darum, Schülerinnen und Schüler auf der Suche nach Lebensperspektiven für sich selbst Anregungen und Unterstützung zu bieten und sie dabei zu begleiten.

Die Religionsphilosophischen Projektwochen in der hier vorgestellten Form sind im ostdeutschen Kontext entwickelt worden, wo die überwiegende Mehrzahl von Kindern und Jugendlichen bereits seit mehreren Generationen ohne formale Bindung an eine Kirche aufwachsen. Die ehemalige DDR-Gesellschaft stellte ein nach außen nahezu abgeschlossenes System dar. Es wurden kaum Erfahrungen im Umgang mit Religionen und fremden Kulturen gemacht. Kenntnisse über Religion wurden nur ideologisch einseitig vermittelt. In diesem Umstand werden oftmals die Ursachen für Erscheinungsformen wie Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus gesehen.

Auch mehr als fünfzehn Jahre nach dem Ende der DDR können nur verhältnismäßig wenige Schülerinnen und Schüler auf eigene Erfahrungen mit praktizierter Religion zurückgreifen oder haben dezidierte Kenntnisse über Religion. Noch immer herrscht ein Gemisch aus Halbwissen und Vorurteilen gegenüber dem Christentum, anderen Religionen, Kulturen und Ethnien. Religion wird oft als bedrohlich, den Menschen und sein Denken vereinnahmend angesehen.

„...es wurde deutlich, dass die Woche etwas in Bewegung gesetzt hat. Die Begegnung mit Menschen, die zu ihrem Glauben stehen und von ihm erzählen, ließ die Schüler nicht gleichgültig. Sie zwingt zur Zustimmung oder zum Widerspruch. Die Schüler brachten sich selbst ins Spiel und kamen auf einer sehr persönlichen Ebene neu miteinander ins Gespräch. Und wenn nach fünf Tagen zumindest ein wenig Unsicherheit aufgekommen ist, ob ein 18-19jähriger mit seiner Lebensprägung schon so ganz am Ende angelangt ist, dann darf sich die Veranstaltung mit gutem Gewissen ‚erfolgreich‘ nennen.“

Aus der Reportage einer Potsdamer Tageszeitung

Angebote der Kirchen und Religionsgemeinschaften sowie kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit erreichen lediglich einen Teil der Kinder und Jugendlichen. In vielen Regionen Ostdeutschlands ist kirchliche Arbeit in der Fläche nicht mehr präsent und kaum im öffentlichen Bewusstsein. Kinder

„Fast alle Schüler hatten Vorurteile gegenüber gläubigen Menschen. Doch ich meine, dass dieses Misstrauen im Lauf der Woche in Toleranz und teilweise sogar Sympathie umgewandelt werden konnte. Zahlreiche Schüler haben ihr Misstrauen und ihre Abneigung überwunden und lassen sich nicht mehr sofort vom Begriff „Kirche/ Religion“ abschrecken.

Ein Basisgruppenleiter

und Jugendliche nehmen Angebote kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit nicht wahr, weil sie aus einem kirchenfernen Hintergrund kommen. Der Religionsunterricht wird noch immer nicht flächendeckend erteilt, außerdem selektiert er durch die Wahlmöglichkeit zwischen Ethik und den konfessionellen Ausprägungen des Religionsunterrichts.

Von Politikerinnen und Politikern, aber auch von führenden Kirchenvertretern wird

unter dem Stichwort des „Werteverfalls“ beklagt, dass es keinen allgemeingültigen gesellschaftlichen Wertekodex mehr gebe, der als tragend empfunden und vermittelt wird. Ungeachtet dessen fragen Kinder und Jugendliche unvermindert danach, was sie trägt und hält, worauf sie sich in einer immer schneller werdenden, globalen Welt verlassen und was sie glauben können. Familien, die eine entscheidende Rolle bei der Ausprägung individueller Herangehensweisen an Fragen der Weltanschauung und Weltdeutung spielen (Domsgen 2004), sind bei der Bearbeitung dieser Fragen allerdings oft allein auf sich gestellt und ebenso überfordert wie die Bildungseinrichtungen Kindertagesstätte und Schule sowie schulischer Religions- und Ethikunterricht. Der Bedarf nach Begegnungs- und Bildungsangeboten für Heranwachsende, bei denen sie die Gelegenheit erhalten, Religion und Religionen kennen zu lernen und die eigenen Fragen nach Sinn und Herausforderungen der Lebensgestaltung und -bewältigung mithilfe religiöser Deutungsmuster zu bearbeiten, ist groß.

Bereits im Jahr 1992 entwickelte deshalb der emeritierte Berliner Schülerpfarrer Claus Eggers in Kooperation mit der Evangelischen Schülerinnen- und Schülerarbeit die Religionsphilosophischen Projektwochen für Schulen¹ als gemeinsames Angebot von Schule und evangelischer Jugendbildung. Er war dabei angeregt durch den Satz des jüdischen Gelehrten Martin Buber:

„Die Religionsphilosophische Projektwoche hatte eine positive Auswirkung auf unser mangelndes Allgemeinwissen. Weiterhin auf der Suche nach ‚Wahrheit und Erleuchtung‘ bedanken wir uns bei den Organisatoren ...“

Schülerinnen der 11. Klasse einer Gesamtschule in Potsdam

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“

Anliegen der Projektwoche ist es, Schülerinnen und Schülern mit Religion als grundlegenden kulturellen Bestandteil unserer Gesellschaft bekannt zu machen, am Ort Schule durch das Zusammenwirken schulischer und außerschulischer Akteure die Reflexion über das eigene Lebenskonzept anzuregen und damit ein gelingendes Miteinander zu fördern. Das Konzept sieht vor, sich dem Gegenstand Religion durch Wissen, Erfahrung und Begegnung zu nähern. Dies geschieht u. a. dadurch, dass die

¹ Die Religionsphilosophischen Projektwochen haben im Laufe der Zeit unterschiedliche Bezeichnungen erfahren. So wurden die Religionsphilosophischen Projektwochen am Anfang ihrer Entstehung nur mit „Schulwochen“ bezeichnet. Dieser Sprachgebrauch ist z. T. in Berlin noch immer gebräuchlich. In Brandenburg laufen sie unter dem Begriff „Religionsphilosophische Schulprojektwochen“ (RSPW) und in Sachsen-Anhalt unter „Religionsphilosophische Projektwochen für Schulen“. Im Folgenden wird der Begriff „Projektwochen“ bzw. „Religionsphilosophische Projektwochen“ (RPPW) verwendet.

Jugendlichen Menschen unterschiedlicher religiöser und kultureller Prägung kennen lernen, Authentizität und Differenz erfahren, sich mit der eigenen kulturellen und religiösen Identität auseinandersetzen und die eigenen Fragen nach Weltanschauung, Weltdeutung, Lebenssinn, individueller Lebensgestaltung und Weltverantwortung bearbeiten.

Die Projektwochen sind oft die erste Gelegenheit für Jugendliche, sich mit Themen wie Religion und Glauben auseinander zu setzen. Dabei werden die Teilnehmenden aktiv in die Planung, Vorbereitung und Durchführung der Projektwochen mit einbezogen. Aufgrund der dort gemachten Erfahrungen und erlangten Kenntnisse verändert sich nicht selten ihre Sicht auf Religion und Religionen und auch auf das eigene Leben.

Inzwischen gibt es die Projektwochen in Berlin sowie in den Bundesländern Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Schulen und auch kirchliche Bildungsträger in anderen Kontexten bekunden ihr Interesse an dem Konzept und bitten um Anleitung und Hilfe.

Vor diesem Hintergrund ist diese Veröffentlichung entstanden. Sie möchte die Leser umfassend mit den Religionsphilosophischen Projektwochen bekannt machen und dazu ermuntern, diese selbst zu entwickeln und umzusetzen. Die Autorinnen und Autoren sind überwiegend in der Projektwochenarbeit aktiv. Sie zeigen theoretische und historische Hintergründe auf und geben Auskunft über die praktische Durchführung der Projektwochen.

Zunächst (Kapitel 2) werden die Entstehungszusammenhänge und Hintergründe der Projektwochen beschrieben. Kapitel 3 widmet sich den pädagogischen Grundlagen und Handlungsprinzipien. Hier finden sich u.a. Darstellungen zur pädagogischen Kultur, zu den Zielen, Inhalten und zur Geschichte. Im vierten Kapitel werden einzelne Elemente der Praxis vorgestellt.

Das Konzept der Religionsphilosophischen Projektwochen ist keinesfalls statisch, sondern bedarf einer fortwährenden Weiterentwicklung. Deshalb werden im fünften Kapitel Entwicklungsmöglichkeiten aus unterschiedlichen Perspektiven aufgezeigt.

Ein Anhang dokumentiert die von einer Arbeitsgruppe erarbeiteten „Standards“ für Religionsphilosophische Projektwochen, enthält Praxismaterialien, Tipps und Anschriften von Ansprechpartnern.

Katharina Doyé, Matthias Spenn, Dirk Zampich

2. Hintergründe

Evangelisches Bildungshandeln im gesellschaftlichen Kontext

Matthias Spenn

Der gesellschaftliche Bildungsdiskurs in Deutschland hat durch die internationalen Schulleistungs-Vergleichsstudien (PISA, TIMMS, IGLU) neuen Aufwind erhalten. Im Gefolge dieser Studien wurden in den einzelnen Bundesländern vor allem schulpädagogische Reformen eingeleitet. Diese Bemühungen

greifen allerdings zu kurz, wenn nicht gleichzeitig die unterschiedlichen auch nichtschulischen Bildungsgelegenheiten und -aktivitäten im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zusammenhängend und aufeinander bezogen in den Blick genommen werden.

In jüngerer Zeit wurden auf diesem Hintergrund eine Reihe von Stellungnahmen im Kontext der Jugendhilfe, aber auch der Schul-

pädagogik, erarbeitet, die den Gesichtspunkt „Bildung ist mehr als Schule“ hervorheben. So hat vor allem das Bundesjugendkuratorium (Bundesjugendkuratorium 2001; AGJ 2003) einen Prozess in Richtung eines umfassenden Bildungsverständnisses und einer komplexen Bildungsmitverantwortung angestoßen. Dabei bezieht sich das Bundesjugendkuratorium auf die international gebräuchliche Unterscheidung von formeller, informeller und nichtformeller Bildung mit dem Ziel, auf ein Zusammenwirken der verschiedenen Bildungsorte und Lernsituationen hinzuwirken: „Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nichtformelle Bildungsprozesse aufbauen. Erst das Zusammenspiel dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden.“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 22f.)²

Auch die Jugendarbeit als Trägerin nichtformeller Bildung ist herausgefordert, zum Gelingen von Bildungsbiografien beizutragen, indem sie zur Selbstbildung motiviert und die familialen und weiteren Handlungsfelder,

² Auf die o.g. Kategorisierung bezieht sich auch die Konzeption für eine nationale Bildungsberichterstattung, (vgl. Rauschenbach u.a. 2004; Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002; Otto/Coelen 2004; Otto/Rauschenbach 2004); Rauschenbach/Düx/Sass 2006..

in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, bei der Gestaltung einer das Lernen und die Bildung befördernden Kultur unterstützt. Es geht zukünftig darum, einen umfassenden Bildungsauftrag „auf mehrere Schultern zu verteilen“ (Deinet 2002, 332).

In diesem Kontext verdient es Beachtung, dass die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz im Frühsommer 2004 einen gemeinsamen Beschluss zur „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe“ mit dem Ziel der „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ gefasst haben. Darin werden konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Zusammenarbeit beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, bei der Entwicklung und dem Ausbau ganztägiger Förderung und Betreuung an Schulen und bei der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen mit Lernproblemen und sozialen Benachteiligungen gemacht (Jugendministerkonferenz 2004; Kultusministerkonferenz 2004).

In seinem im Jahr 2004 herausgegebenen Positionspapier „Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche“ hat das Bundesjugendkuratorium dazu aufgerufen, lokale Bündnisse für Bildung zu gründen. Sie sollen örtliche Bildungs- und Erziehungskonzepte entwickeln mit dem Ziel, dass neue, zivilgesellschaftlich verankerte Bildungsorte für Kinder und Jugendliche entstehen. Ausdrücklich betont das Bundesjugendkuratorium, dass die Einbindung der Schule in einen solchen Prozess zwingend erforderlich sei.

Schließlich hebt auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (2005) den Zusammenhang von Bildung, Betreuung und Erziehung hervor und plädiert für ein Bildungsverständnis, das sich nicht an den Institutionen, sondern am Lebenslauf orientiert. Dabei geht es um das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Erziehung, von Familie und Kinderbetreuung, von Schule und außerschulischen, auch gewerblichen Angeboten. Bildungsprozesse sind so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche auf ganz unterschiedlichen Wegen und in möglichst breiter Form erreicht werden können. In dem Bericht wird unterschieden zwischen lebensweltlichen Lerngelegenheiten (Lernwelten) und organisierter Bildung mit intendierten, geplanten Bildungsprozessen etwa in Kindertageseinrichtungen, der Schule, der Jugendarbeit und bei vielen anderen gesellschaftlichen Bildungsakteuren (Bildungsorte). Lebensweltliche Lerngelegenheiten (Lernwelten), die Familie als Bildungswelt und das intendierte und organisierte Lernen an den unterschiedlichen Bildungsorten werden zusammenhängend in den Blick genommen. Damit eröffnet der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht einer Vielzahl von Bildungsakteuren die Möglichkeit, sich im gesellschaftlichen Bildungszusammenhang zu verorten.

Das trifft insbesondere für die Evangelische Kirche zu, die von ihrem Wesen und ihrem Selbstverständnis her schon immer eine Bildungsinstitution ist. Dies ergibt sich allein aus der Überzeugung der Reformatoren, dass zum Glaubensvollzug untrennbar auch das Wissen und die Reflexion über den Glauben gehören. Und indem die Reformation die Bibel als Offenbarungsquelle in den Mittelpunkt rückte, ergab sich die Aufgabe, durch Alphabetisierung und Allgemeinbildung auch den Zugang zur Bibel zu erschließen.

Christlicher Glaube ist im Protestantismus eng verknüpft mit Kultur und Moderne sowie Bildung und Wissenschaft. Eine zentrale Herausfor-

derung besteht in der Weltgestaltung aus der Verantwortung des Glaubens. Eingeschlossen in das Verständnis der Welt als Gestaltungs- und Verantwortungsraum ist die christliche Mitverantwortung für die eine Welt (Ökumene), für den interkulturellen und interreligiösen Dialog und insbesondere für die ökumenische Bewegung als einer Lerngemeinschaft (ökumenisches Lernen). Inhaltlich orientiert sich evangelische Bildungsverantwortung von ihrem Selbstverständnis her am Subjekt mit der Betonung der Individualität des Menschen in Freiheit und Verantwortung vor Gott, den Mitmenschen und der Welt. Von zentraler Bedeutung sind Fragen gelingenden Lebens in Bezug auf die Biografie und das Gemeinwohl, auf Chancengerechtigkeit und das Überleben in der einen Welt. Evangelischem Bildungshandeln geht es um Orientierung, um kritische Zeitanalyse und um aktive Gestaltung menschlichen Lebens im Dialog. Protestantische Bildung ist auch religiöse Bildung. Sie befähigt dazu, die Wirklichkeit im Rückbezug auf die letztendliche Unverfügbarkeit des Lebens zu deuten und zu gestalten.

Evangelisches Bildungshandeln vollzieht sich in alltäglichen Lebensbezügen ebenso wie in formalen Bildungsinstitutionen und organisierten Bildungsprozessen. Praktisch nimmt die evangelische Kirche Bildungsverantwortung auf unterschiedlichen Ebenen wahr:

- Als im öffentlichen Bildungswesen verortete freie Trägerin von formalen Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildenden Schulen, Einrichtungen für besonders förderbedürftige oder benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie der Berufsausbildung und von Hochschulen.
- In Kirchengemeinden, der Kinder- und Jugendarbeit, Familienarbeit und Erwachsenenbildung mit vielfältigen, unterschiedlichen Bildungsgelegenheiten wie gezielte Unterweisung im christlichen Glauben, spirituelle Angebote mit gottesdienstlichem Charakter, Beratungsarbeit, Jugendverbandsarbeit und sozialpädagogisch-offene Arbeit bis hin zu Konzeptionen von Kirchengemeinden als Stadtteil- oder Regionalzentren im sozialen Nahraum.
- Durch Mitverantwortung für den Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Diese realisiert sich durch die Beteiligung an der erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Forschung, der konzeptionellen Entwicklung als auch der praktischen Umsetzung.
- Als gesellschaftlicher Bildungsakteur beteiligt sich die evangelische Kirche aktiv am gesellschaftlichen Bildungsdiskurs. Hier engagiert sie sich für eine Gesellschaft mit möglichst optimalen Bildungschancen für alle Menschen unabhängig ihrer Herkunft, Religion oder sozialen Stellung (Kirchenamt der EKD 2003).

Die von Seiten der Schule, der Jugendhilfe und der evangelischen Kirche aufgezeigten Prozesse hin zu wechselseitiger Wahrnehmung, Öffnung und Zusammenarbeit bedeuten einen hohen Erwartungsdruck für die Akteure. Die Entwicklungen zeigen, dass die historisch gewachsene kritische Distanz zwischen Schule und Kirche sowie zwischen Jugendarbeit und Schule nicht mehr aufrecht zu erhalten ist. Es liegt nahe, Abwehrhaltungen und Abgren-

zungen zwischen Schule und Kirchengemeinde sowie zwischen Sozialpädagogik, Jugendverbandsarbeit und Schule aufzubrechen und zu überwinden.

In diesem Kontext gewinnen Konzeptionen der Kooperation zwischen evangelischer Jugendbildungsarbeit und Schule an Bedeutung. Dabei kann an bestehende Praxis und langjährige Erfahrung angeknüpft werden. Die Religionsphilosophischen Projektwochen sind eine Arbeitsform, die vor allem im ostdeutschen Kontext mehrere Aspekte beinhaltet, die aufgrund der historischen Hintergründe allgemein eher unterentwickelt sind. Dazu zählen vor allem die wechselseitige Wahrnehmung und Zusammenarbeit von schulischen und kirchlichen Akteuren, die Thematisierung von Religion, Religionen und Fragen der Lebensgestaltung und Weltverantwortung, die Begegnungen mit authentischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Religionsgemeinschaften und christlicher Konfessionen sowie das Erleben religiöser Praxis an Orten und in Räumen von Religionsgemeinschaften. Die evangelische Kirche und die evangelische Kinder- und Jugendarbeit spielen dabei wichtige Rollen als Initiatoren und Koordinatoren dieser Arbeit.

Jugend ohne Gott? Zur Religiosität von Jugendlichen

Katharina Doyé

Privatisierung und Individualisierung

Gegenwärtig ist das Verhältnis der Menschen in Deutschland zur Religion vorrangig durch Privatisierung und Individualisierung gekennzeichnet. Zuge-spitzt zeigt sich das in Ostdeutschland. Statistisch gesehen sind weit über 70% der Ostdeutschen ohne konfessionelle Bindungen. Von den in der 13. Shell-Jugendstudie (Shell 2000; Zinnecker u.a. 2003) befragten Jugendlichen sind in Ostdeutschland nur 13,1% und in Westdeutschland 79,6% der Jugendlichen Mitglied einer der großen Kirchen. Allerdings verwischen auch bei den westdeutschen Jugendlichen zunehmend die konfessionellen Zuordnungen; Schnitt- und Berührungspunkte mit institutionalisierter

Religion nehmen allgemein ab. Menschen, die nach dem Sinn und Grund ihres Lebens fragen und suchen, erwarten nicht vorrangig in christlichen Gemeinden und Kirchen Antworten auf ihre Fragen. Heranwachsende erfahren zunehmend weniger praktizierte christliche Religion. Die überwiegende Mehrheit der Menschen in Ostdeutschland empfindet offensichtlich kein Defizit, keiner Glaubensgemeinschaft anzugehören. Die Entfremdung vieler Menschen von der Kirche und die Abnahme der Relevanz des christlichen Glaubens für die Lebensgestaltung gehen dabei geschichtlich weit hinter die DDR-Prägungen zurück. Sie hängen zusammen mit der Industrialisierung und der Entstehung der Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert, dem 1. Weltkrieg, dem Ende des Kaiserreichs mit der Trennung von „Thron und Altar“, dem Nationalsozialismus und dem Kriegsende 1945 mit den Erfahrungen von Vernichtung und Verlust, Vertreibung und Umsiedlung. In der DDR taten staatliche Repressionen und atheistische Ideologisierung ihr übriges. Konfessionslosigkeit wurde zum Normalzustand. Hinzu kommt ein vermeintlich naturgesetzliches Weltbild, das alle Bereiche der Wirklichkeit ausblendet, die nicht mit dem Verstand zu erfassen sind. An dieser Situation änderten auch die gesellschaftlichen Veränderungen seit 1989 nichts Wesentliches. Religiöse Praxis und Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft (kirchliche Bindung) werden nicht mehr automatisch miteinander verbunden. Religiöse Praxis verlagert sich zunehmend in den privaten Lebensraum und ist immer weniger Bestandteil öffentlicher Wahrnehmung und Diskussion.

Einstellungen und Werte

Die Shell-Jugendstudie 2000 befragte Jugendliche, die in Deutschland leben, nach ihrer Einstellung zur Religion. Dabei wurde zwischen Jugendlichen deutscher, türkischer und italienischer Abstammung unterschieden. Die Studie zeigte auf, dass bei Jugendlichen muslimischen Glaubens die ursprüngliche Religionszugehörigkeit als kultureller Faktor des Selbsterhalts eher an Bedeutung zunimmt. Dagegen kann bei deutschen Jugendlichen von vagebundrierender Religiosität gesprochen werden („Reli-Cocktails“) (Shell 2000, 157ff; Kelek 2005). Ihre religiösen Einstellungen zeugen von eigenständigen Konstruktionen, die sich nicht vordergründig an den Deutungsmustern der christlichen Kirchen orientieren. 50% der in der Shell-Jugendstudie 2000 be-

fragten deutschen Jugendlichen gaben an, an ihrer eigenen Weltanschauung zu zweifeln. Für 36,1% basiert das Verständnis des Kosmos als „letztem (Ur-) Grund der Weltarchitektur“ stärker auf der Annahme von Naturgesetzen als auf einer Schöpferkraft. Ihre eigene Lebensgestaltung betreffend sind Jugendliche selbstbewusst: Mehr als die Hälfte aller Befragten beansprucht für sich eine Autonomie in der Deutung der Sinnhaftigkeit der individuellen Existenz, anstatt dies anderen Institutionen wie z.B. der Kirche zu überlassen. Mehr als jeder vierte Jugendliche glaubt mit Gewissheit nicht an ein Leben nach dem Tod; 29,5% halten das Leben für einen Selbstzweck; 13,5% sind überzeugt, dass der Tod den Übergang in eine andere Existenz bedeutet; 6,8% hoffen auf christliche Erlösung.

Die Frage nach dem Bedeutungsgehalt von Religion im Lebenskonzept Jugendlicher schließt auch die Frage danach ein, welche Werte für Jugendliche sinnstiftend sind. Oft wird ihnen ein Traditionsabbruch in den Werterhaltungen unterstellt, der allerdings durch empirische Studien nicht bestätigt wird (Shell Studie 2002). Umfragen ergeben insgesamt ein relativ konventionelles Bild von dem, was Jugendlichen wertvoll ist. Sie unterscheiden sich dabei nicht grundlegend von Erwachsenen. An vorderster Stelle stehen Freundschaften (95%), Partnerschaft (92%) und „ein gutes Familienleben führen“ (85%). In einer zweiten Wertegruppe gehören Unabhängigkeit (80%) und Sicherheit zu den wichtigsten Werten. Bezüglich der Religiosität fällt auf, dass Angebote wie New-Age, Sekten und Okkultismus kaum Attraktivität besitzen (max. 3%). In der Einstellung zum christlichen Glauben polarisiert sich das Bild: 46% bewerten Glauben als unwichtig, 38% als wichtig. Dagegen erfahren alltägliche Gegenstände, Personen und Vorgänge in Sport, Medien und Konsum religiöse Zuschreibungen. „Profanes wird zu Heiligem. Handys oder Teddybären mutieren zu persönlichen Reliquien, Sportler werden zu Objekten göttergleicher Verehrung.“ (Möller 2005, 15)

Dienstleistung Religion

Während christlicher Glaube einen Bedeutungsrückgang bezüglich seiner inhaltlichen und formalen Exklusivitätsansprüche zu verzeichnen hat, ist die Kirche zumindest im Westen Deutschlands für Einzelangebote und kurzzeitige religiöse Serviceleistungen durchaus gefragt. Dazu zählen vor allem traditionelle Schwellenrituale im Lebenslauf wie Taufe, Konfirmation, Trauung und Beerdigung.

Ungebrochen sind die Nachfrage und die situationsbezogene Inanspruchnahme kirchlicher Dienstleistungen insbesondere im Bildungsbereich (Evangelische Kindertageseinrichtungen, Horte, Schulen in evangelischer Trägerschaft) auch bei konfessionell nicht (mehr) Gebundenen. Anziehungskraft haben außerdem Events der Evangelischen Jugend, Kirchentage oder Bildungsangebote der Jugendarbeit und der Evangelischen Akademien. Diese werden weitgehend unabhängig von einer formalen Kirchenmitgliedschaft nachgefragt.

Nach wie vor besitzen kirchliche Räume, Symbole und Rituale in individuellen und gesellschaftlichen Krisensituationen eine hohe Bedeutung und

starke Integrationskraft, wie z.B. Gottesdienste nach dem 11. September 2001 oder dem Schulattentat 2003 in Erfurt.

Eine dauerhafte und formale Bindung an die Institution Kirche hat dagegen auch für Jugendliche, die der Kirche durchaus nahe stehen, keinen ausgesprochen hohen Stellenwert. Sie bevorzugen eher weniger formalisierte Formen der Bindung und Teilhabe an (sinnstiftenden) Angeboten. Sie sind bereit sich zu engagieren und zu binden, wo sie als gesamte Person gefragt sind und Verantwortung im vollen Umfang übernehmen können. Herkömmliche kontinuierliche Angebote wie Christenlehre, Junge Gemeinde, sonntäglicher (normaler) Gottesdienst und z.T. auch Religionsunterricht haben nur eingeschränkte Anziehungskraft.

Wert von Religion

Unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsentwicklung scheint Religion allerdings nach wie vor bedeutsam zu sein. Einige Studien weisen darauf hin, dass vitale Religiosität zur Stabilität bei Jugendlichen beiträgt (Wippermann 1998). Durch eine bewusst gelebte Christlichkeit wächst demnach auch eine bewusst reflektierende Arbeit an der eigenen Identität. Laut Shell-Studie (2000) sind 52% der evangelischen Jugendlichen optimistisch hinsichtlich ihrer persönlichen Zukunft. Die Lebenszufriedenheit Religiöser im jungen Erwachsenenalter ist größer als die von Nicht-Religiösen (Shell-Studie 2000, Bd.1, 159f.). In der Phase des Aufwachsens erleben christlich Sozialisierte die Familie als relativ einfühlend, harmonisch, zusammenhaltend und beschützend. Ihre Gewaltakzeptanzen sind geringer, ihre Schul- und Lerneinstellungen positiver. Sie fühlen sich insgesamt glücklicher. Jugendliche, die beten, sind familienorientierter und wollen später selber Kinder haben. Sie sind auch weniger ausländerfeindlich. Sie sind in ihren Zukunftssichten positiver eingestellt und offener für politische Themen. Sie organisieren sich öfter in Vereinen und engagieren sich sozial.

Die hier zitierten Studien stellen übereinstimmend fest, dass sowohl Kirchenzugehörigkeit als auch Wissen über Religion mit sinkendem Bildungsniveau abnehmen. Danach sind Jugendliche ohne religiöse Bindung weniger mobilitätsbereit, haben einen geringen Grad an Organisiertheit (Vereine) und neigen eher zur Leistungsorientierung in der Lebensführung und Berufsorientierung. Jugendliche ohne Religionszugehörigkeit können sich weniger vorstellen, jemanden aus einer anderen Nationalität zu heiraten.

Auch wenn diese Einschätzungen lediglich Teilaspekte beleuchten und auf Einzelerkenntnissen von Studien beruhen, erlangen sie angesichts der aktuellen Diskussion um Religion und das Verhältnis der Religionen zueinander in Deutschland bzw. West- und Nordeuropa (Kopftuchstreit, Karikaturenstreit, Ehrenmordprozess) eine neue Relevanz. Religiöse Bildung eröffnet den Zugang zu unterschiedlichen Interpretationsmustern sinnstiftender Weltdeutungen. Sie kann Heranwachsende in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen und ermöglicht Orientierungen. Religiöse Sozialisation prägt Sinn- und Wertorientierungen und damit Lebensgeschichten. Wo sie jedoch nicht in familiärem Kontext des Aufwachsens gewissermaßen automatisch

erfolgt, gewinnen Angebote von Bildungsinstitutionen umso größere Bedeutung (Schweitzer 1996, 42ff.). Es ist durchaus anzuraten, stärker als bisher das *Recht auf Religion* (Friedrich Schweitzer) zu betonen und neben der passiven Religionsfreiheit (Freiheit *von* Religion bzw. religiöser Bevormundung, die vor allem in Ostdeutschland zur Abwesenheit von Religion in Alltag und öffentlichem Leben geführt hat) die aktive Religionsfreiheit (Freiheit *zur* Religion bzw. zur eigenen Wahl der Religion) hervorzuheben.

Religion in der Jugendphase

Unabhängig von religiöser Sozialisation und Bildung im Kindesalter nimmt die Jugendphase eine besondere Stellung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Religion ein. Die Jugendphase ist davon geprägt, Deutungsmuster und Glaubensvorstellungen der Kindheit zu überwinden und sich von der überkommenen, institutionell geprägten Form von Religiosität zu distanzieren. Auch wenn bei der Mehrzahl von Jugendlichen generell die Existenz von Gottesvorstellungen und wie auch immer geartetem Glauben in irgendeiner Form angenommen werden kann, gilt doch auch, dass die Ausprägungen dieser Vorstellungen von vielfachen Faktoren bestimmt werden, nicht zuletzt von den Lebensalterstufen. In der Jugendphase vollziehen sich neue Weltzugänge durch den Übergang zum formal-operativen Denken. Das Gottesbild wird sowohl subjektiver als auch abstrakter. Es müssen alterstypische Entwicklungsaufgaben bewältigt werden, ein eigenes Werte- und Normensystem wird aufgebaut. Im Mittelpunkt stehen dabei weniger bestimmte Inhalte als vielmehr die Entfaltung von Eigenständigkeit im Fühlen, Urteilen und Handeln als die Kehrseite von Verunsicherung (Möller 2005, 13). Religion wird in diesem Zusammenhang sehr weitläufig verstanden und biografisch eingebaut als Lieferant von Sicherheiten über bestimmte Normen, Werte, existentielle und alltägliche Sinnbezüge, Zugehörigkeiten, Anerkennungen, Teilhabeformen etc. Religiöses wird von Jugendlichen unter der Perspektive von Stilisierung, Ästhetisierung und unter Umständen auch Szenebildung betrachtet (etwa bei Jesus Freaks, Konsumenten christlicher Rockmusik, Teilen der schwarzen Szene und Rechtsextremen oder im Bereich des Sports).

Bedeutungsebenen

Das Bild von der religiösen Gegenwartskultur in Deutschland stellt sich gesamtgesellschaftlich und besonders bezüglich der Jugend unter den spezifischen Bedingungen in der Jugendphase „ungemein vielfältig und hochkomplex, um nicht zu sagen, als extrem bunt“ (Gebhard 2003, 8) dar. In ihrer Studie „Religiöse Signaturen heute“ typologisieren Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel (Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003) drei Bedeutungsebenen von Religion im Leben Jugendlicher:

1. Religion hat kaum eine Bedeutung. Sie ist unvereinbar mit der Vernunft (Irrelevanz)
2. Religion ist Erklärungsmuster für Welt und Mensch (Weltbildrelevanz)
3. Religion hilft an Brüchen des Lebens und zur Bewältigung von Krisen (Kontingenzrelevanz) (ebd., 237ff.).

Auf dieser Grundlage unterscheiden sie fünf religiöse Typen Jugendlicher: den kirchlich-christlichen, den christlich-autonomen, den konventionell-religiösen, den autonom-religiösen und den nicht-religiösen Typ (ebd., 390ff.). Die Studie enthält auch Aussagen darüber, was Jugendliche besonders am Religionsunterricht interessiert: Sie wollen mit dem Phänomen Religion und den bestehenden Religionen bekannt werden und suchen auf dieser Grundlage nach Unterstützung für die eigene Orientierung im Leben (ebd. 212f.).

Ein solches Interesse greifen die Religionsphilosophischen Projektwochen auf. Die Projektwochen haben es mit Jugendlichen sehr unterschiedlicher Erfahrungen und Einstellungen zu tun. Sie geben den unterschiedlichen „Typen“ Gelegenheit, sich auf ihre je eigene Weise dem Thema Religion zu nähern. Jugendliche stehen in den hier vorgestellten empirischen Studien als Akteure von Wirklichkeitskonstruktionen, von Weltanschauungen und Weltdeutungen im Zentrum der Aktivitäten. Es ist überfällig, dies noch stärker als bisher auch didaktisch zu wenden in eine konstruktive Religionspädagogik, die Schülerinnen und Schüler als Theologen sieht und mit ihnen gemeinsam Wahrheiten sucht, sie formuliert, fachwissenschaftlich anreichert und weiter entwickelt. Friedrich Schweitzer hebt hervor „dass das Verständnis von Jugendlichen als Theologen nicht nur für eine entwicklungspsychologisch sensible Jugendforschung bedeutsam ist, sondern auch für die Praxis des Lehrens und Lernens mit Jugendlichen. Wo dieses Verständnis ernst genommen wird, muss auch die Haltung der Unterrichtenden sich ändern. Es geht dann um ein im strengen Sinne generationenübergreifendes und –verbindendes Lernen, um einen Dialog auf gleicher Augenhöhe, bei dem die theologischen Fragen und Argumente der Jugendlichen ebenso sorgfältig aufgenommen werden wie die der Erwachsenen oder der theologischen Wissenschaft“ (Schweitzer 2005, 52) Diese religionspädagogischen Anregungen gelten uneingeschränkt auch für die kirchlich-gemeindliche und jugendverbandliche Praxis sowie für Bildungsprojekte wie die Religionsphilosophischen Projektwochen.

Vorüberlegungen

Es ist leicht einzusehen, dass die Kirchen ein vitales Interesse an konfessionellem Religionsunterricht als mehr oder weniger ordentlichem Schulfach im Rahmen des Fächerkanons der staatlichen Schule haben. Der Religionsunterricht ermöglicht den Kirchen im Rahmen der öffentlichen Schule mit jenen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, die kirchlich-gemeindliche Angebote kaum wahrnehmen oder überhaupt nicht für diese erreichbar scheinen. Das ist besonders bedeutsam für die Teile Deutschlands, in denen zumindest eine Entfernung von den institutionalisierten Formen von Religion (zugunsten einer vermeintlich individualisierten oder unsichtbaren Religion {Luckmann 1991})³, wohl aber auch von Religion überhaupt, zu konstatieren ist. Denn neben der religiösen Vielfalt besonders in den Ballungsgebieten gibt es eine immer weiter schwindende Bedeutung von Religion überhaupt. Religionssoziologisch ist dies ein Phänomen, das sich in fast allen deutschen Großstädten finden lässt und das mit einer Distanz der wachsenden Arbeiterschaft zur staatsnahen Kirche der Kaiserzeit seinen Anfang nahm. Bezeichnend ist für die Situation, dass auch Akteure wie die Freidenkerverbände, die aus dem „gottlosen“ Mainstream nach 1990 in Ostdeutschland hofften Funken schlagen zu können, kaum über den Promillebereich hinaus kommen. Dies mag vor allem darin begründet sein, dass dieser Mainstream sich längst nicht mehr als a-theistisch (also sich bewusst von Gott abwendend) versteht und deshalb auch nicht im Bekämpfen religiöser Opiate einen Lebenssinn zu entdecken vermag. Vielmehr ist die Frage nach Gott schon seit Generationen schlicht vergessen. Die Frage lautet auf diesem Hintergrund: Welches Interesse könnte die Öffentlichkeit auch angesichts knapper öffentlicher Kassen an schulischer religiöser Bildung und deren finanzieller, personeller und sächlicher Unterstützung haben, wo doch erstens eben diese Öffentlichkeit in ständig wachsender Zahl und im Osten Deutschlands in überwiegender Mehrheit schon lange nicht mehr religiös, ja nicht einmal mehr anti-religiös ist und zweitens sich selbst der Markt der Schulreligionen, die zu subventionieren sind, als unüberschaubar bunt darstellt? In manchen Umfragen⁴ und von manchem Professor der Erziehungswissenschaften und für manchen Wirtschaftsverband⁵ scheint diese Frage längst beantwortet. Religiöse Bildung an der Schule gehört als ein Relikt aus vergangenen Zeiten schleunigst abgeschafft, um sich den entscheidenden Nachteilen des deut-

Religiöse Bildung und öffentliches Interesse - Sechs Thesen

Henning Schluß

³ Problematisch an Konzepten einer Individualisierung der Religion, die sich aus institutionalisierten Formen verabschiede, dennoch ungebrochen, wenn nicht gar verstärkt, nun jedoch individualisiert wiederkehre ist, dass es kaum empirische Belege einer solchen Annahme gibt, vielmehr sind die meisten Anhänger religiöser Sonderströmungen zugleich noch Mitglieder einer Kirche (Pollack 1996). Zu den Problemen einer alternativen Ausweitung des Religionsbegriffs auf diejenigen, die sich selbst als religionslos bezeichnen, weiter unten.

⁴ Laut einer repräsentativen Umfrage des Zentrum für empirisch-pädagogische Forschung (zefp) der Universität Koblenz-Landau würden 48 % der Befragten den RU zugunsten von mehr Mathematik abschaffen. Vgl. DIE ZEIT 10/2000 oder <http://zeus.zeit.de/bilder/2005/09/chancen/barometer.pdf>.

⁵ Prof. Dr. Dieter Lenzen, Erziehungswissenschaftler und derzeit Präsident der Freien Universität Berlin hat im Auftrag der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. eine Studie zur Zukunft der Bildung erstellt, in der sich der Religionsunterricht erübrigt (vgl. Lenzen 2004).

schen Bildungswesens, die vor allem die PISA-Untersuchungen aufgedeckt haben, verstärkt zuwenden zu können. Dabei wird übersehen, dass selbst im dem PISA-Konzept zugrunde liegenden Literacy-Ansatz zwischen „kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, 21) unterschieden wird, dass also die religiöse Bildung Teil der Grundbildung nach PISA ist. Zwar wird diese im Rahmen der PISA-Studien nicht erfragt, in einem DFG-Forschungsprojekt an der Humboldt-Universität in Berlin, gehen Dietrich Benner und ich von Seiten der Allgemeinen Pädagogik und Rolf Schieder und Joachim Willems von der Religionspädagogik diesen von PISA offen gelassenen Fragen nach (Benner/Schluß/Schieder/Willems 2005). Zugleich hat eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts Anregungen für Kompetenzen religiöser Bildung erarbeitet (Fischer/Elsenbast 2006).

Sehr deutlich ist, dass religiöse Bildung nur dann als im öffentlichen Interesse liegend verstanden werden kann, wenn es sich dabei nicht *nur* um ein Partikularinteresse handelt, sondern wenn sie als Teil der Allgemeinbildung verstanden wird, die zu vermitteln Auftrag der öffentlichen Schule ist.⁶ Im Folgenden sollen deshalb 6 Thesen aufgestellt und erläutert werden, die für ein öffentliches Interesse an Religion konstitutiv sind.

Thesen

1. Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung besteht in einer antifundamentalistischen Selbstaufklärung der jeweiligen Bezugsreligionen.

Dieses Interesse wird verständlich, ist doch ein großer Teil des Fundamentalismus der Unkenntnis dessen geschuldet, was für die eigene Religion gehalten wird. Gegenwärtig stehen vor allem Beispiele aus dem Islam vor Augen, wie die Frage der vermeintlichen Märtyrer, der Kopftuchfrage oder der so genannten Ehrenmorde. Jedoch ist keine Religion von sich aus immun gegen Fundamentalismus. Auch die Epoche der europäischen Aufklärung vermag die christliche Religion keineswegs für immer von fundamentalistischen Tendenzen zu bewahren, wie die Creationisten in den USA oder die extremen Varianten der so genannten „Lebensschutzbewegungen“ zeigen.

Der antifundamentalistische Effekt religiöser Bildung beginnt noch vor der Religionskritik. Selbst eine affirmative religiöse Bildung kann über manche gewalttätigen Missbräuche von Religion aufklären. So besteht ein weitgehender Konsens unter muslimischen Rechtsgelehrten darin, dass der Koran Selbstmord verbietet und keineswegs als probates Mittel zum Eingang ins Paradies anpreisen würde.

Eine religiöse Bildung im öffentlichen Interesse muss allerdings über solche Positionen aus der Binnensicht noch hinaus gehen, indem sie auch

⁶ Damit sei der Wert von Partikularinteressen im Zusammenspiel einer öffentlichen Meinungsbildung nicht verkannt. Gleichwohl ließe sich aus dem Partikularinteresse in der demokratischen Gesellschaft jedoch lediglich eine Forderung nach religiöser Bildung eben für die Angehörigen jener „Partei“ ableiten. Im hier vorliegenden Kontext sollen Argumente untersucht werden, deren Geltungshorizont über diese einzelnen „Parteien“ hinausreicht.

Fragen der Religionskritik mit behandelt. Die Frage nach der Entstehung des Korans darf dabei so wenig tabuisiert werden, wie die Frage nach der Entstehung der Bibel. Fundamentalistische Antworten auf diese Fragen sollen nicht ausgeklammert werden, zumal sie im Alltag der Religionen immer präsent sind, sondern müssen in einen pluralen Diskurs von Antworten einbezogen werden.

2. Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung besteht in der Einübung einer Verständigung zwischen verschiedenen Religionen.

Über mathematische Themen, über Probleme der Geographie und der Politik lernen die Schüler/-innen miteinander zu sprechen, aber Probleme der Religion werden in Deutschland entweder in verschiedenen Fächern oder vielerorts (besonders im Osten Deutschlands) für die meisten Schüler/innen überhaupt nicht an der Schule thematisiert. So wird Religion als exklusives Moment etabliert. Es schließt im wahrsten Sinne des Wortes andere aus. Es ist jedoch eminent im öffentlichen Interesse, dass nicht ein religiöser Blick eingeübt wird, der den Anderen vor allem als „nicht zugehörig“ wahrnimmt. Bislang liegt es im Gutdünken der Religionsgemeinschaften, die Religionsunterricht anbieten, inwiefern sie *über* die anderen informieren. Die Perspektive des *mit* anderen kommt dagegen viel seltener in den Blick! Gerade dies ist jedoch für das multireligiöse Zusammenleben wichtig.

3. Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung besteht in der Erkenntnis und Reflexion von Gemeinsamkeiten und Differenzen der Religionen und Weltanschauungen.

Ziel einer solchen Verständigung zwischen Religionen und Weltanschauungen kann nicht ein harmonistisches Vereinheitlichen aller positiven Religionen sein. Mit einem Überdecken und Kaschieren von Unterschieden ist so wenig gewonnen wie mit einer Variante der Toleranz, der alles egal ist. Religiöse Kompetenz besteht weder darin zu sagen, „ist mir doch egal, was Du glaubst“ noch darin zu meinen, „im Prinzip glauben wir doch alle das Gleiche“. Religiöse Kompetenz äußert sich viel mehr darin, Gemeinsamkeiten, aber ebenso auch Differenzen, erkennen und anerkennen zu können (vgl. Dressler 2006).

Die Ausdifferenzierung der Welt wird weithin als ein Kennzeichen der modernen Welt betrachtet. Wilhelm von Humboldt, der in gewisser Weise noch am Anfang dieser Ausdifferenzierung stand, nahm sie gleichwohl sensibel wahr und sah, dass sie unumkehrbar sein würde (vgl. Heydorn 1980). Die rückwärts gewandte Sehnsucht nach einer „ganzheitlichen“ Welt konnte er nicht teilen. Allerdings sah er, dass die Ausdifferenzierung den Menschen vor Herausforderungen stellte, die ihn zu zerreißen drohen. Die Antwort fand er im Konzept der Bildung. Sie würde den Menschen dazu befähigen, Differenzen anzuerkennen, sie nicht ignorieren oder negieren zu müssen, sondern sich vielmehr zu ihnen verhalten zu können. Religiöse Kompetenz im öffentlichen Interesse muss ein entsprechendes „sich verhalten können“ zu religiösen Differenzen zum Ziel haben. Differenzen treten bekanntlich keineswegs nur zwischen den Religionen sondern auch innerhalb der einzelnen Religionen und Weltanschauungen auf. Gerade die Thematisierung von solchen Differenzen innerhalb einer Religion, Konfession oder Weltanschauung wird

zur Bildung der je individuellen religiösen Identität der Heranwachsenden besonders wichtig sein, da dies die Chance bietet, Religionen nicht nur als homogenen Block wahrzunehmen, sondern durch die Darstellung und Erlebarmachung ihrer Binnendifferenzierungen zur individuellen Positionierung zu ermutigen.

4. Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung besteht in einer sich als offen und bildend begreifenden religiösen Identität.

Gefragt werden muss weiterhin im öffentlichen Interesse nach Konzepten religiöser Grundbildung, die gewährleisten, dass Schülerinnen und Schülern nicht das als religiöse Identität zugeschrieben wird, was die Religion der Eltern ist. Was in anderen Bereichen des Lebens zu einem Kennzeichen der Neuzeit geworden ist, dass nämlich weder Geburtsstände den künftigen Stand noch Berufe der Eltern die künftigen Tätigkeiten der Heranwachsenden prädestinieren, muss auch für die Bildung religiöser Identität gelten. Es wird ernst genommen, dass für die Entwicklung der religiösen Identität wie der Identität schlechthin das Individuum selbst verantwortlich ist und diese eben nicht mehr durch Herkunft vorgegeben ist. Schon die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ plädierte für ein solches Verständnis von Identität (vgl. EKD 2000). Fraglich ist jedoch, wie dieses Identitätskonzept einer prinzipiell offenen, sich entwickelnden und vernetzenden Identität in einem weiterhin einer Konfession verpflichteten Unterricht umgesetzt werden können. Insofern bedarf es Formen des Unterrichts, die auch strukturell diese Einsicht abbilden können.

5. Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung besteht in der Vermittlung von religiösen Kompetenzen für alle.

So multireligiös sich die Gesellschaft in den Großstädten zuweilen auch zeigt, eine immer größer werdende Zahl – und im Osten der Republik gar die absolute Mehrheit ihrer Bürger – ist jedoch in keiner Religionsgemeinschaft eingeschrieben, geschweige denn aktiv. Im Osten sind die meisten von ihnen nicht einmal selbst aus der Kirche ausgetreten, sondern das haben schon ihre Eltern und Großeltern getan. Religion als Dimension des Menschlichen kommt in diesen Familien nicht mehr vor (vgl. Pollack 1993, 1994, 1996). Insofern kann auch nicht mehr darauf vertraut werden, dass die religiöse Sozialisation im Elternhaus und in Kirchengemeinden stattfindet, weil die Elternhäuser areligiös sind und die Kirchengemeinden kaum noch ihre eigenen Mitglieder erreichen, geschweige denn Außenstehende. Das Wissen über Religion wird nicht mehr über diese Institutionen vermittelt. Wer aber nichts mehr von Religion weiß, wird auch Geschichte, bildende Kunst, Musik, Literatur, aber auch Politik oder manche aktuellen Kinofilme und gar Werbespots nicht verstehen können. Gerade der Verlust der Religiosität zeigt, in welchem Maße unsere gesamte Kultur auf religiösen Fundamenten ruht. Wenn Schule den Auftrag hat, Schülerinnen und Schülern allgemeine Bildung so zugänglich zu machen, dass diese zu mündigen Teilhabern der Gesellschaft werden können, dann kommt sie gerade in religionslosen Zeiten ohne eine religiös bildende Funktion nicht aus. Gerade weil andere Institutionen der Gesellschaft dies nicht

mehr leisten, ist es Aufgabe der Schule, diese Lücke zu schließen, um dem Auftrag der Allgemeinbildung gerecht werden zu können.

6. Das öffentliche Interesse an religiöser Bildung besteht in der „pädagogischen“ Vermittlung von Erfahrungen auf religiösem Gebiet.

Dabei zeigt sich freilich, dass der Erwerb religiöser Kompetenz ohne religiöse Erfahrung ebenso schlecht möglich ist, wie der Erwerb von Fremdsprachenkompetenz ohne das Sprechen der Fremdsprache. Eine bloß informative Religionskunde greift so zu kurz, wie ein Glaubensunterricht zu weit geht. Vielmehr muss der Erwerb religiöser Kompetenz darin bestehen, religiöse Erfahrungen reflektieren zu können. Dies ist allerdings in einem Umfeld problematisch, in dem immer mehr Schülerinnen und Schüler überhaupt keine Erfahrungen mit Religionen gemacht und noch nie in ihrem Leben ein Gotteshaus von innen gesehen haben (vgl. Domsgen 2005a, b). Wenn die Erfahrungen jedoch nicht mehr in der Umwelt der Heranwachsenden gemacht werden, fehlen Ihnen die Gegenstände der Reflexion. Die Reflexion bliebe leer. Das alte Dogma, dass der Religionsunterricht keine religiösen Erfahrungen zu vermitteln habe, sondern diese nur reflektieren solle, kann in einer Welt nicht gelten, in der Heranwachsende eben diese Erfahrungen nicht in den Unterricht mitbringen und insofern der Gegenstand der Reflexion fehlt. Wenn es also auch Aufgabe einer religiösen Bildung im öffentlichen Interesse sein muss, über religiöse Erfahrungen zu reflektieren, dann müssen die Heranwachsenden auch Gelegenheit bekommen, eine Synagoge, eine Moschee, einen buddhistischen Tempel zu besuchen, an einem Gebet teilzunehmen, einen Psalm zu lesen, an einer diakonischen Einrichtung zu erleben, was tätige Nächstenliebe bedeuten kann.

Die Alternative, in anderen Bereichen des Lebens (z.B. im Fußball oder Rockkonzerten) die religiöse Dimension zu erschließen, ist zwar ein viel versprechender Ansatz, kann die ganze Breite und vor allem den Kern religiösen Er-Lebens wohl kaum erschließen. Das staatliche Neutralitätsgebot wird so nicht überschritten, sondern die Grundlagen zur Reflexion über Religion werden in arrangierten „pädagogisch vermittelten Erfahrungen“ gelegt, weil die unmittelbar lebensweltlichen Erfahrungen aus dem eigenen Kindergottesdienst, aus dem selbst erlebten Martinsumzug, aus der eigenen Konfirmation fehlen!⁷

Ein mögliches Missverständnis ist dabei auszuschließen. „Pädagogisch vermittelte Erfahrung“ kann nicht bedeuten, dass Lehrpersonen so tun, als seien sie in bestimmter Weise religiös, es aber tatsächlich nicht sind. Vielmehr ist es ein breiter Konsens der Religionspädagogik, dass die Begegnung mit authentisch gelebtem Glauben für die Erfahrung eben dieses Glaubens unabdingbar ist. An Begegnungen, Erfahrungen und Auseinandersetzung mit Gläubigen werden deshalb Konzepte religiöser Bildung im öffentlichen Interesse nicht herkommen, weil sich nur hier authentische Erfahrungen

⁷ Mit dem Begriff der „pädagogisch vermittelten Erfahrung“ lehne ich mich an einen Begriff Dietrich Benners (Benner 2004) an, der einen ähnlichen Zusammenhang im Begriff der „künstlichen Tradierung“ beschreibt. Die Kritik Johannes Bellmanns (vgl. Bellmann 2006) an diesem Begriff, nach der jede Tradierung künstlich sei, führt mich jedoch zur Formulierung der „pädagogisch vermittelten Erfahrung“.

gewinnen lassen. Das „pädagogisch“ bezieht sich deshalb nicht auf eine künstliche Religiosität, sondern lediglich auf das unterrichtliche Arrangement der Begegnung mit dieser gelebten Religiosität. Die Erfahrung gelebten Glaubens ergibt sich eben nicht mehr selbstverständlich im alltäglichen Leben, im Hineinwachsen in Gemeinde, Kirche und fromme Familie, sondern sie muss in Konzepten religiöser Bildung im öffentlichen Interesse ermöglicht werden, damit eine Reflexion dieser Erfahrungen überhaupt unterrichtlich stattfinden kann.

Konsequenzen

Derzeit stehen vor allem drei Konzepte religiöser Bildung an der Schule zur Diskussion. Neben Modellen des konfessionellen Religionsunterrichts wie er im Grundgesetz verbürgt ist und gegenwärtig mancherorts in Richtung auf eine Fächergruppe „Ethik-Religion“ erweitert wird, stehen Konzepte eines „Religionsunterrichts für alle“ und eines Konzepts religionskundlicher Bildung in staatlicher Verantwortung, wie dies am Beispiel von LER viel diskutiert wurde. Schon eine knappe Prüfung nach den sechs Kriterien zeigt jedoch, dass keines der drei Konzepte die soeben beschriebenen Anforderungen an eine religiöse Bildung im öffentlichen Interesse erfüllen kann. Nur einige neuralgische Punkte seien hier benannt.⁸ Der konfessionelle Religionsunterricht hat im Hinblick auf die Kriterien seine größte Stärke darin, dass er authentische Begegnungen und Erfahrungen mit Religion ermöglicht. Allerdings ist es nur eine Religion oder gar Konfession, der die Schülerinnen und Schüler authentisch begegnen können, andere Religionen kommen bestenfalls in der Perspektive des „Unterrichtens über“ in den Blick. Hinzu kommt, dass Austausch und Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler nur innerhalb des Zirkels ermöglicht wird, der den Religionsunterricht besucht.⁹ Religion wird so als exklusives und trennendes Moment wahrgenommen. Eine Einübung der Verständigung zwischen verschiedenen Religionen kann so nicht gelingen. Auch die vermeintliche Stärke, eine Festigung der „eigenen“ Religiosität, die dann später eine Auseinandersetzung mit dem Fremden ermöglichen würde, muss aus zwei Gründen kritisch hinterfragt werden. Zum einen steht eben in der Moderne auch auf religiösem Gebiet nicht mehr fest, was das Eigene ist. Das Eigene kann nur als ein sich entwickelndes verstanden werden. Dazu bedarf es vielfältiger Bezugnahmen und auch Abgrenzungen, um so ein Identitätsgewebe selbst zu flechten. Das zweite Argument ist in gewisser Weise schon in dem ersten enthalten, das Eigene wird häufig nur dann als Eigenes sichtbar, wenn es dem anderen, auch dem Fremden, begegnet und sich ihm aussetzt (vgl. schon Buber 1932). Erst in dieser Begegnung entstehen Möglichkeiten der Reflexion, die das Eigene allererst als eigenes erkennen und wertschätzen oder verwerfen lehren.

Hier geht das Hamburger Modell eines „Religionsunterrichtes für alle“ einen deutlichen Schritt weiter. Einerseits wird bewusst an einer religiösen

⁸ Anderes, wie die Frage nach der antifundamentalistischen Selbstaufklärung (These 1), bedürfte empirischer Untersuchungen.

⁹ Konkrete Zahlen z.B. für Sachsen in: Hanisch/Kinder 2003 und Hanisch/Pollack 1997.

Positionalität der Unterrichtenden festgehalten, andererseits wird ein Modell verfolgt, das die Beschränkung auf nur eine Konfession und Religion hinter sich lässt und unterschiedliche Religionen in das Konzept integrieren will. Auch wenn dies noch nicht einmal für die drei großen monotheistischen Religionen gelungen ist (vgl. Doedens 2001), zeigt sich hier jedoch eine interessante Perspektive. Allerdings bleibt auch in diesem Modell das Recht zur Abmeldung vom RU unangetastet, so dass sich wieder nur diejenigen einer Beschäftigung mit Religion aussetzen, die oder deren Eltern ein Interesse daran haben. Anderen werden religiöse Kompetenzen nicht vermittelt und auch der Dialog mit diesen Areligiösen entfällt. Hinzu kommt, dass verschiedene Religionsgemeinschaften (z.B. die jüdische Gemeinde) auf das Recht eines eigenen RU in Hamburg nicht verzichten möchten und auch insofern die integrative Perspektive lückenhaft bleibt.

Mit dem Projekt Lebensgestaltung – Ethik – Religion(skunde) (LER) in Brandenburg wollte man an dieser Stelle ansetzen. In der ursprünglichen Projektphase sollte eine Kombination aus Integrations- und Differenzierungsphasen in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Kirche ein Modell verwirklichen, das einerseits sowohl verbindlich alle erreicht, andererseits auf religiöse Positionalität nicht verzichten muss. Der (Rechts-)Streit zwischen Kirchen und Land hat dazu geführt, dass in LER nun nur noch religionskundliche Elemente enthalten sind, authentische Begegnungen kaum noch vorkommen und man sich spiegelbildlich zur grundgesetzlichen Regelung für den Religionsunterricht in Brandenburg von LER abmelden kann (vgl. Leschinsky/Gruehn 2002; Schluß 2002, 2003, 2004). Pädagogisch arrangierte religiöse Erfahrungen sind in einem solchen Unterrichtsfach kaum möglich – bestenfalls die Reflexion von Erfahrungen, die aber eben an die Grenze stößt, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrerinnen und Lehrer) überhaupt keine expliziten Erfahrungen mit Religionen gemacht haben, die sie reflektieren könnten. Auch die interreligiöse Begegnung innerhalb der Klasse wird durch die Abmeldemöglichkeit unwahrscheinlich gemacht. Religion erscheint auch in diesem Fall als exklusives Moment, auch wenn hier nun nicht die Mehrheit der Religiösen die unreligiösen ausschließt, sondern umgekehrt.

Auch wenn es in allen gegenwärtig diskutierten und praktizierten Modellen Öffnungen für die Anforderungen einer religiösen Kompetenzentwicklung gibt, wie z. B. das Modell der Fächergruppe für den konfessionellen RU, das auch fächerübergreifende Unterrichtseinheiten vorsieht (vgl. Nipkow 2000), so werden alle drei Modelle aus den genannten Gründen, bei je unterschiedlichen Vorzügen, den Anforderungen an religiöse Bildung aus der Perspektive eines öffentlichen Interesses nicht gerecht. Es bedarf mindestens ergänzender Konzepte, die die jeweils fehlenden Elemente einer religiösen Grundbildung auszugleichen vermögen, so dass eine mündige Wahrnehmung der Religionsfreiheit für alle, die eine öffentliche Schule besucht haben, möglich wird.

Die Religionsphilosophischen Projektwochen vermögen aufgrund ihrer sehr spezifischen Struktur 1. die Positionalität der Lehrenden in 2. unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen so zur Geltung zu bringen, dass 3. die Erfahrungen mit Religion, die an authentischen Orten und in

authentischen Begegnungen¹⁰ gewonnen wurden, 4. kritisch reflektiert werden und 5. gemeinsam ausgetauscht und bearbeitet werden können. 6. Werden Differenzen dabei keineswegs nur zwischen den Religionen und Philosophien, sondern auch innerhalb derselben sichtbar und erlebbar, so dass 7. die Weiterentwicklung der je individuellen Identität der Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Positionen geschehen kann (vgl. Schluß/Götz-Guerlin 2003). Aufgrund dieser Eigenschaften können sie sowohl Modelle eines religionskundlichen Unterrichts, wie er exemplarisch am Brandenburgischen Beispiel diskutiert wurde, als auch Modelle konfessionellen und überkonfessionellen Religionsunterrichts mit je spezifischem Gewinn ergänzen.

Ob die Religionsphilosophischen Projektwochen darüber hinaus die herkömmlichen Formen der Vermittlung religiöser Bildung künftig abgelösen vermögen, sei an dieser Stelle nicht prognostiziert. Verschieden sei nicht, dass ein solches Projekt-Konzept auch Nachteile gegenüber einem kontinuierlichen Religionsunterricht hat, der fest in den schulischen Ablauf integriert ist und eine dauernde Kontaktperson als Ansprechpartner in religiösen Fragen bereitstellt. Möglicherweise finden sich hier jedoch noch Entwicklungsmöglichkeiten, die darauf hinauslaufen könnten, die Religionsphilosophischen Projektwochen nicht zu einer einmaligen Angelegenheit, sondern zu einem kontinuierlichen Projekt zu machen, das in unterschiedlichen Jahrgangsstufen wiederkehrt.

¹⁰ Zumindest in der Fußnote sei noch kurz auf die Problematik der Authentizität eingegangen. Freilich ist es so, dass Authentizität allein kein hinreichendes Kriterium ist, sondern dass sie begleitet werden muss von anderen Kriterien verantwortlichen Lehrens. Der Einwand, dass die Erfahrung authentischer Teufelsanbeter und authentischer Scientologen an sich schon als pädagogische wertvoll eingeschätzt wird, eben weil es sich um authentische Begegnungen handelt, läuft dann ins Leere, wenn Pädagogen sich der möglichen Problematik eben solcher authentischer Begegnungen bewusst sind. Hier gilt wie in anderen Lehr-Lernprozessen auch, dass das Grundgesetz und der Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung zumindest eine Richtschnur unterrichtlichen Handelns weist. Hier kann sogar die Begegnung mit okkulten Gruppen und Jugendreligionen ihren Sinn haben, sofern sie pädagogisch verantwortlich aufgefangen und reflektiert (das bedeutet gleichwohl nicht neutralisiert) wird.

3. Gestaltungsprinzipien

Ziele

In den Religionsphilosophischen Projektwochen geht es um Persönlichkeitsbildung durch religiöse Bildung. Die Religionsphilosophischen Projektwochen wollen dazu beitragen, dass Menschen unterschiedlicher Einstellungen, Haltungen, Weltanschauungen und Religionen einander begegnen, bewusster wahrnehmen und dabei Vorurteile, Ängste und Informationsdefizite abgebaut werden. Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden, ihr eigenes Lebenskonzept zu überprüfen und ihre Haltungen und Einstellungen in Bezug auf Religion zugunsten eines toleranten Zusammenlebens weiter zu entwickeln. Dies geschieht in der Projektwoche durch Vermittlung von Wissen über Religion und die Vorstellung der wichtigsten Religionsgemeinschaften, die vor allem Europa stark geprägt haben bzw. heute prägen sowie durch die Begegnung mit authentischen Vertretern und dem Wahrnehmen bzw. Kennenlernen von religiöser Praxis.

Quer zur Auseinandersetzung mit Religionen zieht sich die individuell-biografische Bearbeitung existenzieller Fragestellungen nach sinnerfüllter Lebensgestaltung und -bewältigung. Dabei werden verschiedene philosophische und theologische Deutungsmuster in den Blick genommen. Die Teilnehmenden werden angeregt, sich über die kognitive Ebene hinaus emotional mit ihrem eigenen Wertesystem und die Relevanz religiöser Deutungsansätze für ihr eigenes Handeln und für das Zusammenleben der Menschen in unserer Gesellschaft auseinanderzusetzen. Derartige Formen der Bildung fördern auch das Verständnis für fremde Überzeugungen und Kulturen und tragen zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus bei.

Inhalte

Im Rahmen einer Projektwoche werden drei inhaltliche Schwerpunkte bearbeitet:

- Weltreligionen
- religiöse Phänomene der Gegenwart
- Themen aus dem Bereich der Religion und Philosophie, die einen starken Bezug zu existenziellen Fragen der Jugendlichen haben.

Ziele, Inhalte und Strukturen

Karsten Weyer

*Wieso glaubt man an einen Gott,
der für uns Menschen nicht erfassbar ist?
Warum will ein Gott, dass sich seine
eigene Schöpfung für ihn opfert? (z.B. Opfergaben)
Wie beeinflusst der Glaube das Leben,
die Persönlichkeit, die Handlung?
Was verstehen verschiedene
Religionen unter „Heiligem Krieg“?
Werden erst durch unterschiedliche
Religionen Kriege möglich?
Wie kann man Kriege durch Religion rechtfertigen?
Was hat Religion mit Terror zu tun?
Fragen von Schülerinnen und Schülern
der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in Brandenburg
aus der Vorbereitung einer Projektwoche*

Von den *Weltreligionen* werden in der Regel die drei großen monotheistischen Schriftreligionen Judentum, Christentum und Islam sowie der Buddhismus behandelt. Daneben können auch weitere Religionen im Rahmen einer Projektwoche behandelt werden, wenn dies den Neigungen und Wünschen der Jugendlichen entspricht.

Als *religiöse Phänomene* werden Themen wie Sekten, Satanismus, Okkultismus und Esoterik bearbeitet, die in der Gegenwart von Bedeutung sind oder zumindest in bestimmten Altersstufen bei Jugendlichen auf hohes Interesse stoßen. Zu den existenziellen *Fragen nach sinnerfüllter Weltdeutung und -bewältigung* wird den Teilnehmenden ein breites Spektrum möglicher Inhalte unterbreitet und zur Wahl gestellt. Vorrangig werden Fragestellungen aus Themenbereichen gewählt wie Krankheit und Umgang mit Sterben und Tod, Sinn des Lebens, Warum Glauben?, Kirche und Sexualität, Leben in klösterlicher Gemeinschaft, Naturwissenschaft und Religion und Religion und Gewalt.

Zeitraumen und Struktur

Eine Projektwoche umfasst in der Regel einen zeitlichen Umfang von einer Schulwoche. Für allgemein bildende Schulen hat es sich als günstig erwiesen, die Projektwoche von Montag bis Freitag durchzuführen. An Berufsbildenden Schulen findet die jeweilige Zeit- und Organisationsstruktur Berücksichtigung, die von einem Wechsel der Phasen schulischen Unterrichts und Praxis gekennzeichnet ist.

Wesentlich für den äußeren Rahmen einer Projektwoche ist, dass jeweils eine gesamte Jahrgangsstufe verbindlich beteiligt ist. Die Durchführung der Projekttag wird von der Schulkonferenz beschlossen. Die Struktur einer Projektwoche ergibt sich aus drei konstitutiven Arbeitsformen: Vortragsforen, Basisgruppen und Exkursionen.

In den *Vorträgen* werden die wesentlichen Inhalte zu den Themen vermittelt. Sie nehmen innerhalb einer Projektwoche den größten zeitlichen Raum ein. Pro Tag nimmt jeder Jugendliche meistens an zwei Vorträgen teil.

Neben den Vorträgen finden *Basisgruppen* während der gesamten Projektwoche statt. In der Regel werden ein bis zwei Sitzungen pro Tag durchgeführt. Basisgruppen dienen der Verarbeitung, Reflexion und Aneignung der zuvor verhandelten Themen. Basisgruppen sind Kleingruppen von max. 15 Schülerinnen und Schülern unter Leitung von Mitarbeitenden aus der evangelischen Jugendarbeit.

Die dritte zentrale Arbeitsform einer Projektwoche ist die *Exkursion*. Die Exkursion kann zu unterschiedlichen Orten religiösen Lebens durchgeführt werden und dient der Anschauung, Reflexion und Aneignung der bislang vermittelten Informationen.

Als Angebot in der Verantwortung der Evangelischen Jugendarbeit zeichnen sich die Schulwochen nicht nur durch ihren Inhalt, sondern auch durch eine spezifische pädagogische Kultur aus. Sie sind nicht an ein formal festgelegtes Curriculum gebunden und es findet keine schulische Leistungsbewertung statt. Fragt man nach dem, was diese pädagogische Kultur positiv auszeichnet, so lassen sich als orientierende Begriffe vor allem „Lebensweltorientierung“ und „Dialog“ herauskristallisieren.

Die pädagogische Kultur

Dirk Zampich

Lebensweltorientierung

Der didaktische Begriff der „Lebensweltorientierung“ verweist auf Bildungskonzepte, die an Fragestellungen, Problemen oder Interessen anknüpfen, die im unmittelbaren Lebenszusammenhang von Teilnehmern stehen.¹¹ Die aktuelle Situation, der biographische Hintergrund und die spezifischen Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern werden in die Gestaltung des pädagogischen Geschehens maßgeblich mit einbezogen. Das Ziel lebensweltorientierter Pädagogik besteht darin, Ressourcen zur Selbstwirksamkeit und zu eigenen Problemlösungsstrategien zu entdecken, zu entwickeln und zu mobilisieren.

Lebensweltorientierte Bildungsarbeit geschieht in enger Tuchfühlung mit den Partnern im Bildungsprozess und nimmt „virtuell die Perspektive der denkbaren Adressaten“ (Kaiser 1990, 14) ein. Entsprechend wird nicht nur das Thema an sich bzw. seine eigene, abgeschlossene, immanente Logik berücksichtigt, sondern das Verhältnis, in dem die Lernenden zu ihm stehen. Welche Erfahrungen haben sie mit dem Thema gemacht? Welche Gedanken und Gefühle löst es in ihnen aus? Was ist befremdlich, was irritiert, wo entsteht Neugier, was stiftet Zuversicht? Welche Relevanz hat das Thema für die Lebenszusammenhänge der am Bildungsprozess Beteiligten? Lebensweltbezogene Bildung geht „von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“ (Martin Wagenschein, zit.n. Wegener-Spöring 2001, 7).

Die Konsequenzen, die sich aus einem solchen Ansatz für die Haltung und Handlung der pädagogischen Bezugsperson, das didaktische Vorgehen und das methodische Setting ergeben, sind erheblich: Lebensweltbezogene Bildung fußt zunächst im hohem Maße auf der Offenheit und Flexibilität der Pädagogen. Die spezifische Perspektive und die besonderen, individuellen Erfahrungen der Lernenden aufzugreifen heißt, sich auf das Unvorhergesehene, das Unerwartete¹² einzulassen und spontan angemessen darauf zu reagieren. Der Pädagoge nimmt weiße Flecken in seiner Planungslandkarte in Kauf und ist in der Lage, mit den einhergehenden Unsicherheiten zu leben.

11 Der Begriff der Lebensweltorientierung findet sowohl in der Schulpädagogik als auch in der Erwachsenenbildung und in der Sozialen Arbeit seine Verwendung. In der Sozialen Arbeit geht der Begriff der Lebensweltorientierung weit über die Didaktik hinaus. Hier bezeichnet er ein Handlungskonzept, das im Zusammenhang der Gemeinwesenarbeit zu Beginn der 1980er Jahre vor allem durch Hans Thiersch geprägt wurde (vgl. Thiersch 2000; Grunwald/Thiersch 2001; Grunwald/Thiersch 2004). Zum Begriff der Lebensweltorientierung in Schule und Erwachsenenbildung vgl. u.a. Kaiser 1991; Kaiser 1990; Schwabe 1996; Wegener-Spöring 2001.

12 Vgl. zum Unvorhergesehenem in der Bildungspraxis vor allem Arnold/Schüssler 1998. Hier wird der Umgang mit dem Nicht-Planbaren, Nichtgeplanten zu einem ganz wesentlichen Merkmal neuer Lernkulturen.

In der aktuellen, konkreten pädagogischen Arbeit fließt ein Großteil der Aufmerksamkeit des Pädagogen nicht nur in die Entwicklung des Themas, sondern in die Wahrnehmung jedes einzelnen Lernenden. Die Rolle des Pädagogen ist die eines Moderators, der den Erkenntnisprozess der Teilnehmenden begleitet und fördert, das wechselseitige Gespräch stimuliert, eher zurückhaltend die unterschiedlichen Bekundungen aufnimmt, miteinander verknüpft, verbindet, schließlich strukturiert. Lebensweltbezogene Bildung verlangt Achtsamkeit und Empathie. Und sie setzt eine Haltung der Neugier auf das, was der Lernende fühlt, weiß und wissen will, voraus.

„Patentrezepte kannst du vergessen,
du musst mit Offenheit rangehen“

Eine Referentin

Selbstverständlich ist ein solcher Ansatz am besten in kleineren, nicht frontal organisierten Gruppen möglich. In den Religionsphilosophischen Projektwochen, die unterschiedliche Arbeitsformen kennen und in sich vereinigen, wird lebensweltbezogene Bildung vor allem in den täglich stattfindenden Basisgruppen praktiziert. Die Religionsphilosophische Projektwoche geht allerdings nicht völlig in der oben als zurückhaltend-rezeptiv beschriebenen Haltung auf. Vor allem durch die Exkursionen zu den einzelnen Stätten religiösen Lebens und durch die Vorträge der Vertreter der Weltreligionen trägt sie Wichtiges, Lebensbedeutsames an die Schülerinnen und Schüler heran. Als religionskundliche Veranstaltung führt sie diese in die Grundsätze und Geschichte der einzelnen Religionen ein.

In dieser Mitteilung ist ihr Distanz und Rationalität wichtig. Der Pädagoge steht (immer wieder) außerhalb der Sache, die er zur Sprache bringt. Er betrachtet, prüft, würdigt kritisch und mit Abstand die Grundsätze derjenigen Religion, für die er steht.

Gleichzeitig – und dies zeichnet die Projektwochen aus – sind die Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur neutrale Mittler/innen von Informationen, die mitunter abstrakte Gegenstände logisch plausibel entfalten. Sie zeigen gleichzeitig, in welcher Weise die Sache der Religion für sie selbst bedeutsam wurde und ist. Sie werden als Person mit eigenen Positionen, Deutungsmustern und Gefühlen kenntlich. Was im folgenden in Bezug auf die Referenten des Christentums über das Verhältnis der Theologie zur eigenen Existenz gesagt wird, lässt sich auf die Vertreter der anderen Religionen entsprechend übertragen: „[...] die glaubwürdige Darstellung des christlichen Glaubens im Rahmen der Religionsphilosophischen Schulprojektwochen [lebt] (wie überhaupt!) von Christinnen und Christen [...], die eine theologische Existenz haben, genauer: die eine theologische Existenz sind!“ (Reich 2004).

„Ich repräsentiere in meinem Vortrag einen gewissen Lebensentwurf, der oft genug auch einen Gegenentwurf zum bisherigen Erleben der Schülerinnen und Schüler darstellt. Anregen möchte ich, den eigenen Lebensentwurf kritisch zu überprüfen, möchte Mut machen, genauer hinzusehen. Ich möchte begreiflich machen, dass ich ein aufgeklärter Mensch und ein gläubiger Mensch bin, und was das überhaupt heißt.“

Ein Referent

Das Prinzip der Lebensweltorientierung ist also doppelt gemeint, umfasst sowohl Lernende als auch Pädagogen. So ist die Religionsphilosophische Projektwoche nicht nur auf Bildung als Erweiterung von Wissensbeständen aus, sondern sie ermöglicht eine tiefergehende Begegnung zwischen Personen, die sich unverstellt ihre Geschichte und Positionen mitteilen können.

Dialog

Eine weitere zentrale Kategorie ist der Dialog. Im Rückgriff auf das Dialog-Verständnis Martin Bubers gründet ein echter Dialog auf genauer Wahrnehmung und auf unbedingter Wertschätzung des Gegenübers. Das, was mitgeteilt werden soll, ist nicht gleich lautend in unterschiedlichen Situationen und unter Ausblendung der Persönlichkeit des Gegenübers zu vervielfältigen. Rede ist immer Anrede, sie verknüpft sich zwingend mit dem konkreten, einzigartigen Gegenüber. Dialog findet dort statt „wo [...] jeder Teilnehmer den oder die anderen in ihrem Dasein oder Sosein wirklich meint und sich ihnen in der Intention zuwendet, dass lebendige Gemeinschaft sich zwischen ihnen stifte.“ (Buber 1962, 192)

In einer solchen, durch den Dialog gekennzeichneten „Kultur der Zugewandtheit“ haben urteilende Leistungsbewertungen keinen Raum. In der Projektwoche gehört es nicht zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, die Teilnehmenden entsprechend der Normen eines Lehrplans zu beurteilen. Trotz der Differenz an Kenntnissen, Wissen und Erfahrung ist der Dialog in den Projektwochen prinzipiell ein Austausch zwischen gleichberechtigten Individuen, die in der Lage und willens sind, wechselseitig voneinander zu lernen. Der Pädagoge gibt in der dialogischen Kommunikation den Anspruch auf Deutungshoheit auf. Und der Lernende kann sich äußern, ohne Sorgen haben zu müssen, dass abweichende Positionen kritisiert und stigmatisiert werden.

Der Dialog ist prinzipiell nicht festgelegt auf das Erreichen eines bestimmten, vorab festgelegten Ergebnisses: Die Teilnehmenden sind bereit, die eigenen Positionen auf den Prüfstand zu stellen, sie sind dafür offen, durch den Dialog ein anderer zu werden und bereit, aufzugeben, was ihnen vertraut ist. Sie interpretieren den Dialograum nicht als verbalen Kriegsschauplatz, auf dem die Verteidigung oder Durchsetzung eigener Ansichten im Vordergrund steht. Die Projektwochen sind bemüht, Manipulierendes zu vermeiden und die Würde und die Grenzen des Schülers/der Schülerin zum Maßstab im Umgang miteinander zu machen. Maßgeblich für dieses pädagogische Prinzip ist eine Haltung, die im „Beutelsbacher Konsens“ als „Überwältigungsverbot“ bezeichnet wird: „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.“ (Beutelsbacher Konsens 1976).

Dass die Idee eines gleichberechtigten Austausches für die Gestaltung der Projektwochen leitend ist, zeigt sich an den Partizipationsmöglichkeiten. Partizipation manifestiert sich dabei zunächst, wie oben gezeigt, als Freiheit für die Teilnehmenden, ihre Meinungen zu äußern und einzubringen. Sie manifestiert sich darüber hinaus als Möglichkeit, die inhaltliche Ausrichtung der Projektwoche mitzubestimmen: Mit den Strukturelementen des Vortrags,

„Ich möchte immer Menschen in meiner Gegenwart Gelegenheit geben, sich zu äußern, sich angstfrei zu profilieren.“

Ein Referent

bei den Exkursionen und Basisgruppen ist ein grobes Raster vorgegeben, in dem immer wieder neu mit den Schülerinnen und Schülern über die konkrete thematische Gestaltung des Geschehens verhandelt werden kann und muss: Die größten Möglichkeiten, eigene Präferenzen und Erfahrungen einzutragen, bietet hier der im Vorfeld *inhaltlich* unbestimmte Raum der Basisgruppe. Darüber hinaus können sich Schülerinnen und Schüler auch im Bereich der Wahlthemen aus einer breiten Palette angebotener Themen darüber entscheiden, was ihnen am bedeutsamsten ist. Schließlich gibt es nicht nur im aktuellen pädagogischen Prozess, sondern auch in der Vorbereitung und Planung der gesamten Projektwoche vielfältige Formen der Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler, die gewährleisten, dass deren Interessen und Belange Berücksichtigung finden: Es wird angestrebt, dass sich eine ausreichende Zahl von Schülerinnen und Schüler an der Vorbereitungsgruppe beteiligen und so gemeinsam mit den Projektverantwortlichen der Evangelischen Jugend und den anderen beteiligten Pädagogen für den erfolgreichen Verlauf Verantwortung übernehmen. Sie entscheiden u.a. mit über die Schwerpunkte und Ziele der Exkursionen, die Auswahl der Inhalte und Referentinnen im Wahlthemenbereich und die Zusammensetzung der Basisgruppen.

Der Begriff „Religionsphilosophie“ ist erläuterungsbedürftig. Mitunter sorgt er auch unter den Schülerinnen und Schülern, die an Projektwochen teilnehmen, für Irritationen und Missverständnisse. Ein häufiges Missverständnis besteht darin, dass die beiden Teilbegriffe „Religion“ und „Philosophie“ als gleichrangig gedeutet werden. Die Kritik, die infolgedessen am Ende einer Projektwoche von Seiten der Schülerinnen und Schüler gelegentlich geäußert wird, lautet: Religiöse Themen standen im Programm auf Kosten philosophischer Themen zu sehr im Vordergrund.

Diese Äußerungen spiegeln die Problematik der Verwendung des Begriffs „religionsphilosophisch“ in dem Zusammenhang der Projektwochen wider. Denn es ist – zumindest für die Teilnehmenden – nicht klar, wofür diese Terminologie verwendet wird. Geht es den Initiatoren um Religionsphilosophie als Zugang zur Religionserklärung und -beschreibung, um Religionsanalyse, um Religionsbegründung und -rechtfertigung, um Religionskritik oder um die Einführung in eine philosophische Theologie? (Deuser 2004, 359-364) In welcher Weise wird Religion methodologisch vorausgesetzt: konstruktiv-theoretisch oder rezeptiv, d.h. bezogen auf empirisch vorhandene Religion, der der philosophische Begriff dann zu entsprechen hat? Welcher Ort wird der Religionsphilosophie in der Konzeption zugewiesen: Ist sie eher eine allgemeine Religionstheorie, die das existenzielle Phänomen Religion wissenschaftssystematisch ergründen will; wird sie als philosophische und theologische Disziplin verstanden, in der vorausgesetzt wird, dass menschlicher Geist nicht ohne eine Relation zum Unbedingten beschrieben werden kann; geht es um eine analytische Religionsphilosophie, die vor allem nach der logischen Stimmigkeit und den Wahrheitsansprüchen religiöser Erfahrung fragt; oder handelt es sich um eine empirisch arbeitende Religionswissenschaft, die aus der inneren Distanz Phänomene zu beschreiben und verstehen sucht? (ebd. 359)

Die Initiatoren und Akteure verbinden mit dem Begriff Religionsphilosophie den „Versuch, das Phänomen ‚Religion‘ kritisch unter Einschluss der Wahrheitsfrage bzw. als ‚Prüfung des Geltungsanspruchs religiöser Aussagen‘“ (von Kutschera 1990, 7) zu beschreiben. Religionsphilosophie wird also als „philosophische Disziplin“ verstanden, „in der allgemeine akzeptierte Methoden der philosophischen Argumentation und kritischen Analyse auf begriffliche Probleme angewendet werden, die sowohl in der religiösen Theorie und Praxis als auch in weltlichen Lebensanschauungen auftreten.“ (Brümmer 2003, 1313) Religion wird demnach im Konzept der Projektwochen als Gegenstand, als Oberbegriff für mit bestimmten Fragestellungen und Praxen zusammenhängende begriffliche Probleme verstanden, denen sich mit Methoden der philosophischen Argumentation und kritischen Analyse genähert wird. In dieser Zuordnung kommt zum Ausdruck, was wesentlich ist für das Verständnis der Religionsphilosophie im Rahmen einer religionsphilosophischen Projektwoche.

Das Religionsphilosophische der Projektwochen

Karsten Weyer

Religion als Gegenstand

Religion wird hier in einem weiten Verständnis verwendet als eine Beziehung auf das, „was uns unbedingt angeht“ (Paul Tillich), also auf eine letzte Wirklichkeit. Gleichzeitig steht Religion für Phänomene, wie sie in der Existenz von religiösen Gemeinschaften, aber auch bestimmten religiös zu bezeichnenden Lebensgewohnheiten, Umgangsweisen, Riten und Symbolen begegnen. Eine solche weite Definition umfasst im Blick auf die Projektwochen die drei inhaltlichen Schwerpunktbereiche Weltreligionen, religiöse Gegenwartsphänomene und religiöse Deutungsmuster existenzieller Fragen.

Eine möglichst offene Definition ist angemessen, weil auf deren Grundlage den Teilnehmenden der Zugang zum Thema Religion erleichtert wird. Manche Jugendlichen verbinden mit Religion ausschließlich die großen institutionellen Religionsgemeinschaften, die ihnen von vornherein als suspekte Größen erscheinen. Aus diesem Vorwissen heraus lehnen sie Religion an sich ab und haben Schwierigkeiten, sich dem Thema im Rahmen einer Projektwoche zu öffnen. Andere sind der Überzeugung, Religion sei ein anachronistisches Phänomen, das die Einschränkung der Freiheit des Individuums mit sich bringt und dem sie schon deswegen keinen Raum in ihrem Leben geben möchten. Kaum jemand bringt zunächst die Fragen nach dem Sinn des eigenen Daseins mit dem Thema Religion in Verbindung.

Dass es in der Religion um solche, die eigene Existenz betreffende Fragen geht, vermitteln die Projektwochen in unterschiedlicher Weise. So machen die authentischen Vertreter/-innen der Religionsgemeinschaften in den Vorträgen, in denen sie ihre Religion vorstellen, deutlich, inwiefern ihr Dasein und die von ihnen dargestellte Religion miteinander verwoben sind. Sie bringen in der Regel auch zum Ausdruck, dass die spezifische Ausformung einer Religion für einen Menschen stets individuell geprägt ist. Die Teilnehmenden spüren dabei einerseits die Auswirkung religiöser Entscheidungen auf den Lebensvollzug von Menschen, nehmen andererseits auch die differenzierte und gegenüber bestimmten Phänomenen der eigenen Religion durchaus kritische Haltung der Referentinnen und Referenten wahr.

So wird ihnen der Zugang zu religiösem Denken ermöglicht, eine häufig auf Unwissenheit und Vorurteilen beruhende ablehnende Haltung gegenüber Religion in Frage gestellt und differenzierte eigene Einschätzungen zu den Weltreligionen befördert. All dies sind Prozesse, die auf eine tolerante Haltung der Jugendlichen gegenüber Religion und Religionen hinwirken.

Der Bezug von Religion zur eigenen Existenz wird auch an der Stelle bedeutsam, wo aktuelle, teils in jugendkulturellen Kontexten verortete religiöse Phänomene innerhalb der Projektwochen thematisiert werden. Am Beispiel von ausgewählten Sekten oder dem Thema Satanismus wird aufgezeigt, wie der eigene freie Lebensvollzug durch religiöse Fundamentalismen eingeschränkt und bedroht werden kann und Menschen in Zwangssituationen geraten.

Besonders deutlich wird die lebensweltliche Relevanz von Religion im Bereich der Wahlthemen. Themen wie „Religion und Sexualität“, „Theodizee“ oder „Warum glauben?“ nehmen Fragen auf, die für die Phase der Adoleszenz eine große Rolle spielen, für deren Artikulation und Vertiefung viele Jugendliche jedoch in ihrem Alltag kein Forum finden.

Philosophieren als Methode

Für alle thematischen Angebote gilt, dass sie den Teilnehmenden durch die Art der Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten neue Impulse für ihr Denken, Handeln und ihr ethisches Urteilen geben und Gespräche darüber ermöglichen. Entscheidend für den Wert der Projektwochen ist die Art und Weise, wie Religion verhandelt wird. Was ist damit gemeint?

Der Urimpuls alles Philosophierens ist das Staunen. Es bedarf solchen Staunens, um Erkenntnisfortschritte zu machen. Im Theaitetos schreibt Platon: „Das Staunen ist die Einstellung eines Mannes, der die Weisheit wahrhaft liebt, ja es gibt keinen anderen Anfang der Philosophie als diesen.“ Auch Aristoteles stellte fest: „Staunen veranlasste zuerst – wie noch heute – die Menschen zum Philosophieren.“

Es ist Anliegen der Projektwochen, Religion so zur Sprache zu bringen, dass die Teilnehmenden zum Staunen angeregt werden – zu einem Staunen, das in ihnen die Neugier weckt, mehr zu wissen und weiter zu fragen. Für eine große Zahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler regt Religion, wie sie im Rahmen einer Projektwoche thematisiert wird, in vielerlei Hinsicht zum Staunen an. Einige Äußerungen von Teilnehmenden belegen das:

„...erstaunlich, dass viele der Fragen, die hohe Relevanz für mein Dasein haben, in einem Bereich beheimatet sind, den ich bisher deutlich ablehnte: in der Religion!“

„...erstaunlich, dass viele Referentinnen – scheinbar halbwegs vernünftige Leute – an einen Gott glauben können, obwohl es so viel Leid und Unrecht auf der Welt gibt.“

„...erstaunlich, dass immer noch ein so hoher Prozentsatz von Menschen auf der Welt zu einer Religionsgemeinschaft gehört, obwohl die Religionen im Laufe der Menschheitsgeschichte so viel Unrecht verantwortet haben.“

Indem zum Staunen über das Phänomen Religion anregt wird, soll Neugier geweckt werden, weiter zu fragen, mehr zu erfahren. Aufgabe der Referentinnen und Referenten und anderen pädagogischen Bezugspersonen ist es dann, die aufgeworfenen Fragen in einer Weise zu bearbeiten, die den Erkenntnisprozess der Jugendlichen weiter vorantreibt. Man tastet sich gemeinsam vor und sucht nach möglichen Antworten. Hierzu lassen sich aus den für das Philosophieren typischen Methoden die jeweils adäquaten auswählen:

Begriffe werden definiert, analysiert und Begriffshierarchien aufgestellt; Grundsätze werden formuliert, hinterfragt und Schlussfolgerungen daraus gezogen; Meinungen und Ansichten werden mittels Argumenten vertreten; im sokratischen Gespräch werden unterschiedliche Ansichten und Lösungsansätze in Form von These und Antithese gegenübergestellt und Synthesen werden erwogen; mittels Gedankenexperimenten werden Denkmodelle und Lösungsansätze weitergesponnen, die zunächst unrealistisch wirken.

Welchen Weg des Erkenntnisfortschritts der pädagogische Akteur auch immer mit den Teilnehmenden beschreitet, entscheidend ist, dass er sich als Geburtshelfer ihrer Erkenntnisse versteht. Er bringt nicht die fertigen Antworten mit, sondern geht davon aus, dass in den Jugendlichen bereits entsprechende individuelle Vorstellungen angelegt sind. Die pädagogische Verantwortung besteht vor allem darin, den Jugendlichen zu helfen, ihre eigenen Antworten und Erkenntnisse ans Licht zu bringen und zu formulieren. Diese auf Sokrates zurückgeführte philosophische Methode der Maieutik beschreibt zugleich eine pädagogische Grundhaltung.

Die Schule und die Religionsphilosophischen Projektwochen

Dirk Zampich

Die Projektwochen finden in der Schule statt. Eine ganze Woche lang wird für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (vor allem der Sekundarstufe II) das traditionelle Unterrichtsgeschehen unterbrochen. Im vertrauten Gebäude verändern sich die gewohnten Zeitstrukturen, die Schülerinnen und Schüler begegnen unbekanntem Personen, die mit einem anderen Rollenverständnis ausgestattet für eine andere pädagogische Kultur stehen und mit ihnen gemeinsam Themen diskutieren, die sie bislang in dieser Intensität nicht behandeln konnten. Die Projektwoche setzt also durch ihre Differenz zum Unterrichtsgeschehen eine deutliche Zäsur und wird damit zu einem Ereignis, das die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf sich lenkt.

Auch als befristete, als kurzzeitpädagogische Maßnahme hat sie große Möglichkeiten, nachhaltigen Einfluss auf das Denken und Fühlen der Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls auch der Lehrerinnen und Lehrer und die Schulkultur auszuüben.

Der Ort Schule ist von besonderer Bedeutung für die Durchführung der Projektwochen, damit auch diejenigen erreicht werden, die den Themen und Angeboten außerschulischer Jugendbildungsarbeit eher fern stehen. Die Schülerinnen und Schüler werden am ihnen vertrauten Lernort zur lebendigen Auseinandersetzung mit elementaren Fragen über Lebenseinstellungen, zu Glaube, Religion und Religionen angeregt. Da die Basisgruppen in der Projektwoche in der Regel von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus dem näheren regionalen Umfeld geleitet werden, besteht die Möglichkeit, Kontakte zu Menschen aufzubauen, die auch über den Verlauf der Projektwoche hinaus im Heimatort wichtige Ansprechpartner/-innen sein können. Die Projektwoche kann auch zum Türöffner zu unterschiedlichen Einrichtungen im sozialen Wohn- und Lebensumfeld werden.

Auch wenn die Projektwochen primär auf die Bildung jedes einzelnen Schülers, jeder Schülerin zielen, können sie darüber hinaus wichtige Anstöße für die pädagogische Entwicklung der Schule geben. Weil die Projektwoche im Schulgebäude selbst stattfindet und immer auch Lehrer/-innen in die Planung und Durchführung einbezogen sind, sind die wesentlichen Bausteine und Arbeitsprinzipien für alle Akteure der Schule unmittelbar transparent. Die beteiligten Lehrer/-innen finden wichtige Anregungen für ihre eigene Einstellung zur Religion, zu Religionsgemeinschaften und Kirchen. Darüber hinaus erhalten sie wichtige Impulse für ihre eigene Bildungsarbeit.

Die Kooperation mit der Schule, die die Projektwoche sucht, lässt sich schließlich bildungspolitisch begründen: Durch die Zusammenarbeit mit der Schule erfährt die Evangelische Jugendarbeit insgesamt eine Aufwertung. Sie wird Teil des Ernstes, des Notwendigen, des Bedeutsamen, den man mit dem pädagogischen Handeln der Bildungsinstitution Schule in der Öffentlichkeit verbindet.

„Eine Religionsphilosophische Projektwoche bietet Chancen des Durchbrechens des normalen Schulalltags und zeitlicher Begrenzungen“

Zitat einer Lehrerin

In den Diskussionsprozessen innerhalb der Jugendarbeit sucht man häufig die eigene Identität durch Abgrenzung zur Schule zu behaupten. Die Schule wird kritisch beäugt und vielerorts sind Ängste deutlich spürbar. Aufgrund der personellen und materiellen Übermacht der Schule fürchtet man, in der Kooperation über den Tisch gezogen, nicht wichtig genommen zu werden. Darüber hinaus besteht die Sorge, dass, weil „Alles was die Schule anfasst zur Schule [wird]“ (Deinet 2002, 331), sich auch die Jugendarbeit in der Kooperation bis zur Unkenntlichkeit verändert. Man muss diese Sorgen ernst nehmen, schärfen sie doch die Aufmerksamkeit vor tatsächlich vorhandenen Risiken einer Zusammenarbeit: Verlöre die Jugendarbeit tatsächlich die identitätsstiftenden Momente und gäbe sie ihre spezifische pädagogische Kultur auf, machte sie sich langfristig als Institution entbehrlich und als Kooperationspartner reizlos. Der Sinn einer Zusammenarbeit liegt ja gerade darin, dass der eine Partner – die Evangelische Jugendarbeit – dem anderen Partner – der Schule – etwas mitbringt, was der aus sich heraus nicht leisten kann. Kooperation wird durch ein gemeinsames Ziel der Akteure gestiftet: beiden geht es um die ganzheitliche umfassende Bildung der Schülerinnen und Schüler. Die Kooperation lebt aber zugleich von einem Verhältnis der beiden Partner, das sich durch Differenz und Komplementarität auszeichnet. Entsprechend darf und muss die Evangelische Jugendarbeit ihre Besonderheit als Wert begreifen.

Die nachvollziehbare Sorge vor Identitätsdiffusion muss sich die Projektwoche allerdings nicht zu eigen machen. Sie hat ein klares Konzept, sie verfügt über genaue Vorstellungen, über Ziele und Handlungsprinzipien. Sie ist mit qualifiziertem Personal ausgestattet, das die Güte und Verbindlichkeit der Arbeit sichert. Schließlich sind in der konkreten pädagogischen Arbeit und Planung die Mitarbeiter/-innen der Projektwoche für die pädagogischen Prozesse und inhaltlichen Impulse verantwortlich.

Natürlich bedient sich die Projektwoche keinesfalls nur des Schulgebäudes als äußeren Raum oder nutzt die hier vorhandene Infrastruktur lediglich für eine gänzlich eigenständige und abgeschlossene Durchführung ihres Projektes. Kooperation mit der Schule heißt für sie mehr: organisatorische und inhaltliche Zusammenarbeit mit allen maßgeblichen Akteuren dieser Institution. Das Konzept der Projektwoche wird flexibel gehandhabt, wird angepasst an die spezifische Situation vor Ort: In den Planungsprozessen, an denen Lehrerinnen wie Schülerinnen gleichermaßen beteiligt werden, berücksichtigt man die aktuellen Interessen und Fragen der Schülerschaft. In der Phase der Durchführung stehen einzelne Lehrer zur Verfügung, die die Veranstaltung begleiten. Sie fungieren als Ansprechpartner für die Mitarbeiter/-innen der Projektwoche und gewährleisten den Kontakt zwischen dem Träger des Projektes und der Schule.

Zur Geschichte der Religionsphilosophischen Projektwochen

Katharina Doyé

Die Projektwochen gehen auf das Modell von Schulwochen zurück, das Anfang der 1950er Jahre von zwei Jesuitenpatres in NRW in Zusammenarbeit mit der evangelischen Kirche in Westfalen und dem Rheinland entwickelt wurde. Innerhalb der regulären Stundentafel wurde in „Religiösen Schulwochen“ eine

Woche lang durch kirchliche Mitarbeiter täglich ein besonderes Thema angeboten, an dem die Schüler der 5. bis 13. Klassen freiwillig teilnehmen konnten. Die Dauer eines thematischen Angebotes betrug pro Tag 2 x 45 Minuten. In den Randstunden fanden jeweils Gruppengespräche statt. Viele der evangelischen Mitarbeiterinnen

und Mitarbeiter kamen aus den Schülerbibelkreisen der Bekennenden Kirche im Dritten Reich. Der Berliner Pfarrer Claus Eggers lernte in den 1950er Jahren während seines Theologiestudiums diese Schulwochen kennen. Als er 1953 nach Berlin kam, um dort sein Vikariat zu absolvieren, organisierte er im Frühjahr 1953 zusammen mit einem Vorbereitungsteam von Schülern und Lehrern seine erste eigenständige Projektwoche im Dreilinden-Gymnasium Wannsee. Diese Projektwoche richtete sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Der Erfolg war so groß, dass dieser Projektwoche weitere in verschiedenen Gymnasien in Berlin-Zehlendorf folgten. Bestimmend waren „theologisch-ethische Vorträge“. So gab es Vorträge zu Themen wie Christlicher Glaube und naturwissenschaftliches Weltbild, Sinn des Lebens, Sexuaufklärung und Sexualethik, Das Evangelium und die Weltreligionen, Christentum und Marxismus, als Christ in politischer Verantwortung. Die Vorträge wurden von Wissenschaftlern, Ärzten und Theologen gehalten, die konfessionell unterschiedlich gebunden waren. Zu den Referenten gehörten u. a. der Mediziner Dr. Klaus Thomas, der Theologe und spätere Regierende Bürgermeister Berlins Heinrich Albertz oder auch jüdische Gemeindeglieder. Ergänzt wurde das Angebot durch Wochenendtagungen. Einen legendären Ruf hatten die Ferienfreizeiten im Tessin/Arcegnò. Wer sich noch intensiver mit christlichem Glauben und Theologie befassen wollte, konnte in den Herbstferien an einer mehrtägigen Tagung teilnehmen.

Ab 1959 richtete die Evangelische Kirche Berlin eine Provinzialpfarrstelle (Schulpfarrer) für den Dienst in den „Religionsphilosophischen Schulwochen“ ein. Der damalige Kultursenator von Berlin, Prof. Joachim Tiburtius, empfahl die „Religionsphilosophische Schulwoche“ in einem Rundschreiben an alle Schulen der Stadt als pädagogisch und moralbildend wertvoll. Die Schulen, so seine Empfehlung, sollten in Kooperation mit der Evangelischen Kirche Berlin solche Schulwochen durchführen. Die Evangelische Kirche Berlin gründete ein Kuratorium für die Religionsphilosophischen Schulwochen. Dem gehörten an: der Generalsuperintendent, der Leiter der Erziehungskammer, der Landesjugendpfarrer und ein Mitglied der Landesleitung Schülerarbeit. Ende der 1970er Jahre wurde die Schulwochenarbeit in West-Berlin eingestellt.

Nach der politischen Wende in der ehemaligen DDR erfuhren die Schulwochen einen neuen Impuls. Ausgelöst durch aufkeimenden Antisemitismus und Rechtsextremismus im wieder gegründeten Bundesland Brandenburg entschied sich der inzwischen emeritierte Pfarrer Claus Eggers im

Jahr 1992, seine Erfahrungen mit der Schulwochenarbeit neu zu beleben. Das Helmholtz-Gymnasium Potsdam, in dem er bis zu seiner Einberufung als Soldat 1944 Schüler war, zeigte Interesse an einer solchen Idee. Zusammen mit dem damaligen Schülerpfarrer der Brandenburgischen Kirche, Knuth Fischer, entwickelte er die Religionsphilosophischen Schulwochen für Brandenburg neu.

Das Angebot, etwas über die wichtigsten Religionen dieser Welt zu erfahren und über den Sinn des Lebens zu diskutieren bzw. zu philosophieren, erschien Lehrern wie Schülern interessant. Und so ließen sie sich auf das Projekt ein. Die erste Projektwoche am Helmholtz-Gymnasium Potsdam wurde ein großer Erfolg und ermutigte alle Akteure, dieses Angebot zu verstetigen.

Das Brandenburger Projektkonzept

Mit der Neuinstallierung in Brandenburg nach 1992 wurde das Konzept weiter entwickelt. So wurden Schülerinnen und Schüler und berufliche Mitarbeiter/-innen der kirchlich-gemeindlichen Kinder-, Jugend- und Bildungsarbeit an der Vorbereitung und Gestaltung der Projektwochen beteiligt. Inhaltlich gewannen religionskundliche Elemente mit Informationen über das Judentum, den Islam, den Buddhismus und das Christentum stärkeres Gewicht. Das hatte eine zeitliche Ausdehnung auf fünf Tage zur Folge. Außerdem bekamen die Themenwünsche der Teilnehmenden in einem Wahlthemenbereich einen eigenen Platz innerhalb der Projektwoche. Hierfür wurden Fachleute aus der kirchlichen Bildungsarbeit als Referentinnen und Referenten gewonnen.

Das neue Bildungsangebot wurde von vielen Schulen offen angenommen. Zudem wurde es vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg als pädagogisch wertvoll empfohlen.

Der vorwiegend theoretische Zugang zum Thema durch Vorträge und Diskussions- bzw. Gesprächseinheiten führte zu dem Wunsch der Teilnehmenden nach Begegnung mit authentischer religiöser Praxis. Daraus entwickelte sich die Idee der Exkursion. Berlin bot dafür die Möglichkeit des Besuchs von jüdischen, muslimischen und buddhistischen Einrichtungen sowie von Kirchengemeinden.

Bereits in der ersten Projektwoche wurden Basisgruppen eingeführt, in denen die Teilnehmenden quer zu den thematischen Veranstaltungen Erfahrungen aufarbeiten, Eindrücke austauschen und weitergehende Fragen stellen können. Die Basisgruppen haben sich zu einer tragenden Säule innerhalb der Religionsphilosophischen Projektwochen entwickelt und sind für das Klima in der Projektwoche sehr bestimmend.

Außerdem werden immer wieder prominente Gäste in Projektwochen eingeladen, um sich von den Teilnehmenden nach der Bedeutung von Religion in ihrem Leben befragen zu lassen. So waren bei den Projektwochen unter anderem Manfred Stolpe, Regine Hildebrandt, Gregor Gysi, Jürgen Fliege, Joachim Gauck, Hans-Otto Bräutigam, Reinhard Höppner, die evangelischen Bischöfe Gottfried Forck und Wolfgang Huber sowie andere Würdenträger und Repräsentanten der evangelischen und katholischen Kirchen.

Seit 1997 liegt die Verantwortung für die Projektwochen in Berlin und Brandenburg beim Amt für Kinder und Jugendarbeit der Evangelischen Kir-

che in Berlin und Brandenburg. Seit 2001 wurde für die Koordinierung der Arbeit eine 50%-Pfarrstelle im Rahmen des Entsendungsdienstes eingerichtet. Die Projektwochen werden durch das Land Brandenburg und im Rahmen des Entimon-Programms durch die Bundesregierung gefördert. In Sachsen-Anhalt wird die Arbeit durch die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans der Bundesregierung unterstützt.

Im Jahr 2001 gründete sich außerdem ein Verein zur Förderung der Religionsphilosophischen Schulwochen, um diese besondere Projektarbeit in Berlin und Brandenburg finanziell zu unterstützen (www.reliwo.de).

4. Religionsphilosophische Projektwochen praktisch

Katharina Doyé, Gunther Zilz

Projektleitung

Zur Durchführung einer Projektwoche bedarf es zunächst der Einsetzung einer Projektleitung. Sie sollte aus einem Vertreter des evangelischen Trägers der Projektwochen, der Schulleitung und einem/einer örtlichen gemeindepädagogischen Mitarbeiter/-in der Kirche bestehen. Die Aufgabe der Projektleitung besteht in der Koordinierung der Vorbereitung und Durchführung der Projektwoche. Dazu zählen die Kommunikation des Projekts, die Gewinnung von ehrenamtlichen und beruflichen Mitarbeiter/-innen der Schule, Kirchengemeinde bzw. Kirchenkreis, von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen, Basisgruppenleitern, Referentinnen und Partnern bei den Exkursionszielen.

Die Projektleitung sollte zu wichtigen Entscheidungen Teilnehmende (Vertreter/-innen der Schüler/-innen) und schulische Lehrkräfte hinzuziehen.

Schulleitung und Schulkonferenz

Als hilfreich hat es sich erwiesen, zuerst Kontakt mit der Schulleiterin/dem Schulleiter bzw. einem Fachlehrer/einer Fachlehrerin aufzunehmen, um ihm bzw. ihr das Projekt vorzustellen und sie dafür zu gewinnen. Für das Zustandekommen und Gelingen des Projekts ist die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und deren Unterstützung von großer Bedeutung. Eine weitere wichtige Grundlage ist die Akzeptanz und Unterstützung durch das Lehrerkollegium (zumindest einer Kerngruppe) der Schule.

Formal notwendig und sachlich hilfreich ist ein Beschluss der Schulkonferenz. Der Beschluss sollte Aussagen über die wichtigsten Ziele, Inhalte, formalen Rahmenbedingungen und zur Verbindlichkeit der Teilnahme beinhalten. Schulkonferenzen tagen in der Regel nur 2- bis 3-mal pro Schuljahr. Es empfiehlt sich, den Beschluss über die Durchführung der Projekttage ein halbes Jahr vor Beginn der eigentlichen Vorbereitungen des Projekts zu fassen.

Projektvorstellung bei den Teilnehmenden und Schülerbefragung

Auf der Grundlage des Beschlusses der Schulkonferenz kann das Projekt den angesprochenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgestellt werden. Es bietet sich an, dies im Rahmen einer Unterrichtsstunde zu tun. Dabei werden Grundanliegen, Ziele, Strukturen und das didaktische Konzept vorgestellt und die Schülerinnen und Schüler nach ihren eigenen Interessen befragt. Eventuell können auch Themenbereiche vorgestellt werden, die in anderen Projektwochen erfolgreich angeboten wurden. Eine weitere Form ist die Durchführung einer Schülerbefragung. Hier können die Schüler ihre Wünsche, Fragen und Themenvorschläge ohne Nennung des Namens auf ein Blatt schreiben. Die

Zusammenstellung der Schülerfragen ist eine hilfreiche Orientierung für die Referentinnen und Referenten, um sich bedarfsgerecht auf den eigenen Beitrag vorzubereiten. Sie können auch Grundlage sein, um die Wahlthemen festzulegen bzw. behilflich sein bei der Auswahl der Methoden.

Gewinnung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Für die Projektwochen konstitutiv ist die Beteiligung vieler ehrenamtlicher und beruflicher Mitarbeiter/-innen und Partner/-innen aus dem kirchlichen und gesellschaftlichen Umfeld. Um sie für die Mitarbeit zu gewinnen, sollte bereits frühzeitig auf das Vorhaben hingewiesen werden. Es kommt darauf

Wie beeinflusst die Religion den Alltag eines Gläubigen?

Kann man aus einer Religion problemlos aussteigen?

Wie gehen die Religionen mit Frauen um?

Was hält das Christentum vom Koran

(Einstellung + Verhältnis)?

Warum setzen sich Gläubige in manchen Religionen durch Drogen in Trance?

Haben Religionen untereinander Einfluss aufeinander?

Fragen von Schülerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in Brandenburg aus der Vorbereitung einer Projektwoche

an, gezielt berufliche gemeindepädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der evangelischen Kirche, anderer Konfessionen und Religionsgemeinschaften sowie ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen aus dem örtlichen Umfeld zu gewinnen. Diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewährleisten nicht nur die pädagogische Qualität während der Schulwochenarbeit selber, sondern sie sind auch für eine eventuelle Nacharbeit im Anschluss an die Projektwoche wichtige Ansprechpartner für die Teilnehmenden und Multiplikatoren. Als erfolgreich hat es sich erwiesen, das Vorhaben in den Fachkonventen des

Kirchenkreises vorzustellen.

Gute Erfahrungen gibt es an vielen Orten in der Zusammenarbeit mit der katholischen Kirche. So übernehmen wiederholt katholische Pfarrer oder Vikare die Leitung einer Basisgruppe oder ein Seminar im Bereich der Wahlthemen. Auch Evangelisch-Freikirchliche Gemeinden sind immer wieder gerne bereit, sich innerhalb von Projektwochen zu engagieren.

Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern

Bei der Vorstellung der Projektwoche sollten auch Schülerinnen und Schüler für die Mitarbeit im Projektteam geworben werden. Ihre Aufgabe besteht darin, die Interessen der Teilnehmenden in die Vorbereitung mit einfließen zu lassen und in begrenztem Maß organisatorische, logistische und inhaltliche Aufgaben zu übernehmen. Dazu zählen Aufgaben in der Öffentlichkeitsarbeit, das Einrichten und Pflegen einer Homepage zur Projektwoche, das Einteilen der Schüler auf die Basisgruppen, die Betreuung der Einschreiblisten für die Wahlthemen, aber auch die Betreuung von Veranstaltungstechnik bzw. die Betreuung der Gäste und auswärtigen Referentinnen und Referenten.

Die mitarbeitenden Schülerinnen und Schüler sollen bei der Themenwahl und bei organisatorischen Entscheidungen mitwirken. Als hilfreich hat es sich erwiesen, dass sie den Basisgruppenleitern als Teamerinnen und Teamer während der Projektwoche zur Seite stehen.

Checkliste für die Vorbereitung:

- Kontakt mit Schule bzw. Bildungseinrichtung aufnehmen
- Projektleitung konstituieren
- Konzept der Religionsphilosophischen Projektwochen in Schulkonferenz bzw. Lehrerkonferenz vorstellen
- Beschluss der Schulkonferenz zur Durchführung der Projektwoche
- Vorstellung des Projekts im kirchlichen und örtlichen Umfeld (Konvente)
- Mitarbeitergewinnung
- Vorstellung des Konzepts bei den Teilnehmenden (Schülerinnen und Schüler)
- Schülerbefragung zu Themenwünschen
- Gewinnung von Schüler/iinnen für die Mitarbeit im Projektteam

Lehrerinnen und Lehrer

Konzeptionell erforderlich und in der Praxis bewährt ist die enge Zusammenarbeit mit schulischen Lehrkräften. Die Schulleitung sollte dazu mindestens ein, möglichst zwei Fachlehrer bestimmen und diese für die Zeit der Durchführung der Projektwoche die gesamte Zeit dazu freistellen. Das hat zum einen den Vorteil, dass die Fachlehrer/innen das Konzept der Projektwoche näher kennen lernen und es auch im Kollegium kommunizieren können, zum anderen kann damit das Ziel einer nachhaltigen Wirkung auf die Schulkultur und die Unterrichtsgestaltung nach Abschluss der Projektwoche erreicht werden. Gegebenenfalls führt die Mitarbeit auch dazu, aus eigenen Kräften der Schule eine Folgeveranstaltung zu initiieren. Die beteiligten Lehrkräfte sind darüber hinaus wichtige Ansprechpartner für die anderen beteiligten außerschulischen Partner/-innen. Auf Lehrerinnen und Lehrer kommen im Vorfeld und im Verlauf einer Projektwoche eine ganze Reihe wichtiger Aufgaben zu. Entscheidend für den Erfolg eines Projektes ist es, dass auch an der Schule jemand die Fäden in der Hand hält. Eine Lehrerin oder ein Lehrer sollte Ansprechpartner für alle die Projektwoche betreffenden Fragen sein und die Projektwoche sowohl innerhalb der Schule als auch nach außen hin vertreten. Schülerinnen und Schüler, externe Mitarbeiter, Referentinnen, Kontaktpersonen bei den Exkursionszielen – sie alle müssen wissen, an wen sie sich wenden können.

Dieser Lehrerin oder diesem Lehrer obliegen alle notwendigen Organisationen innerhalb der Schule. Dazu zählt vor allem auch die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Vorbereitung der Projektwoche einbezogen werden, wie also die Vorbereitungsgruppe arbeiten kann und wie die einzelnen Klassen oder Kurse stets informiert bleiben.

Auch wenn die Religionsphilosophische Projektwoche selbst eine Reihe festgelegter Themenschwerpunkte beinhaltet (nämlich die Weltreligionen), so ist die freie Wahl der gewünschten Themen eine wesentliche von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Qualität des Gesamtprojektes.

Wichtig ist, dass es während und in Bezug auf eine Projektwoche keine Leistungsbewertungen gibt. Für die Schülerinnen und Schüler ist es von gro-

ßer Bedeutung, bei der Auseinandersetzung mit den Personen und den aufgeworfenen Fragen frei vom schulischen Leistungsdruck ihre eigenen Gedanken und Positionen zum Ausdruck bringen zu können.

Zu den Aufgaben des Kollegiums gehört es ebenfalls, die Exkursionen zu begleiten.

Die Lehrerinnen und Lehrer sind gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Gastgeber für die vielen mitarbeitenden Personen, Referenten, Basisgruppenleiterinnen, Organisatoren. Sie alle möchten sich an der Schule willkommen fühlen.

Den Lehrerinnen und Lehrern steht es frei, an den Themeneinheiten teilzunehmen. Als Ausnahme gelten jedoch die Basisgruppen, die nur den Schülerinnen und Schülern vorbehalten sind.

Basisgruppen

Die Basisgruppen stellen ein wesentliches Element der Religionsphilosophischen Projektwochen dar. Sie bilden die einzige feste Gruppe während der Woche und somit einen wichtigen Ort für einen aufzubauenden Gruppenprozess. Inhaltlich unterscheiden sich die Basisgruppen von den anderen Elementen des Programms und bieten gestalterisch den größten Freiraum. Es hat in der bisherigen Praxis nicht wenige Stimmen gegeben, die die Basisgruppen sogar als das weitaus wichtigste Element einer Religionsphilosophischen Projektwoche bezeichneten.

In den Basisgruppen ist kein Thema von außen vorgegeben, die Themen bestimmen die Teilnehmenden im Prozess. An erster Stelle steht die Reflexion des Gehörten und Erlebten. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Eindrücke und Erfahrungen einander mitteilen und sich darüber austauschen. Die Basisgruppen geben Raum, die bisherigen Einstellungen und Überzeugungen anhand der neuen Eindrücke zu überprüfen und miteinander zu diskutieren.

Die Basisgruppen dienen aber auch dem aktuellen Feedback zum Programm oder zu einzelnen Elementen wie auch zu organisatorischen Problemen.

Die Basisgruppen sollen aus zehn bis maximal fünfzehn Teilnehmenden bestehen, damit eine verbindliche, offene und vertrauliche Gesprächsatmosphäre entstehen kann.

Für die Basisgruppenarbeit gelten einige generelle Grundsätze, die in der Gruppe gemeinsam beredet werden sollten. Dazu bietet sich der erste Termin zu Beginn an.

Die Schülerinnen und Schüler müssen in den Basisgruppen in jedem Fall Gelegenheit haben, sich offen und „ungeschützt“ zu äußern. Dazu gehört gegenseitiger Respekt, Toleranz und ein Mindestmaß an Höflichkeit untereinander. Und: Vertraulichkeit muss vereinbart und gewährt bleiben. Basisgruppenleiter statten keine Berichte über einzelne Schüler oder Schülerinnen ab, persönliche Äußerungen werden nicht an Lehrkräfte der Schule weitergetragen. Dasselbe trifft natürlich auf die Mitschüler zu!

„Basisgruppen bilden ganz besondere Beziehungen, mit Geschichte und Entwicklung. Das ist eine große Herausforderung für mich, ich muss nun vorleben, was ich verrete. Ich versuche, einen Raum zu schaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler kommunizieren können.“

Ein Basisgruppenleiter

Für Schülerinnen und Schüler gilt bezüglich der Basisgruppen in besonderer Weise, was auf die gesamte Woche zutrifft: Gefragt ist Mitmachen und (An-)Teilnahme. Die eigenen Fragen und Vorstellungen einzubringen, ist die beste Garantie für spannende Runden!

Basisgruppenleiter/-innen

Als Basisgruppenleiter/-innen sollen gemeinde- oder sozialpädagogische Mitarbeiter/-innen bzw. Bildungsreferenten/-innen der Kirche oder anderer Bildungseinrichtungen gewonnen werden, die in der Lage sind, offene Gesprächsprozesse zu moderieren und die Teilnehmenden bei der Klärung ihrer Fragen zu unterstützen. Die Basisgruppenleiterinnen und -leiter haben die Aufgabe, die Basisgruppen während der gesamten Projektwoche zu begleiten. Sie moderieren die Gespräche und geben Anregungen zur Weiterarbeit. Aufgrund ihrer zentralen Stellung bei der Gestaltung der Projektwoche sollten sie an den Planungsbesprechungen des Projektteams teilnehmen.

Basisgruppenleiter und -leiterinnen sollten den Schülerinnen und Schüler selber in hohem Maße Verantwortung für das Geschehen übertragen.

Um die Basisgruppe offen zu gestalten und anregende, intensive und persönliche Auseinandersetzungen zu unterstützen, kommt es auf einen guten Einstieg und auf eine sorgfältige Raumgestaltung an. Außerdem sollten die Basisgruppenleiter/-innen über ein ausreichendes Repertoire gruppenspezifischer und spielpädagogischer Methoden und Materialien verfügen.

„Ich versuche immer, so viel Verantwortung wie möglich abzugeben. Irgendwie kommt man ganz schnell in so'ne Lehrerrolle rein. Man muss klarstellen, dass ein Vorschlag keine Arbeitsanweisung ist. Die Schülerinnen und Schüler sind oft schon so weit, dass ich ihnen den Sinn der Basisgruppen nur noch mal richtig erkläre, dann machen sie schon los. Das hängt aber stark davon ab, ob sie an ihrer Schule überhaupt daran gewöhnt sind, selbständig zu arbeiten“

Ein Basisgruppenleiter

Referentinnen und Referenten

Die Gewinnung von Referenten ist mit am aufwändigsten in der Vorbereitung. Für Vorträge über die Weltreligionen sollten möglichst authentische Vertreterinnen und Vertreter der jeweiligen Religionsgemeinschaften in Frage kommen. Die Authentizität der oder des Vortragenden ist ein wesentliches Merkmal der Projektwochen. Sie sollten ihre Religion selbstkritisch reflektieren können. Bei der Recherche nach geeigneten Referentinnen und Referenten können folgende Institutionen oder Ansprechpartner helfen:

- örtliche Kirchengemeinden: evangelische/katholische/freikirchliche
- Ämter für Kinder- und Jugendarbeit/Landesjugendpfarrämter der Landeskirchen
- Beauftragte für Weltanschauungsfragen der Landeskirchen
- Pädagogisch-Theologische Institute oder religionspädagogische Arbeitsstellen in den Landeskirchen
- Evangelische oder Katholische Fachhochschulen für Religions-, Gemeinde- und Sozialpädagogik

- Religionswissenschaftliche Institute und theologische Fakultäten der Universitäten
- Evangelische Akademien und Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den Landeskirchen

Alle genannten Stellen können vielfach auch Kontakte zu nichtchristlichen Religionsgemeinschaften herstellen.

Für das Gespräch mit den Referenten ist es wichtig, die Grundlagen der Projektwoche in inhaltlicher und formaler Hinsicht (Ablauf etc.) zu klären.

Planungsbesprechungen im Projektteam

Projektwochenarbeit ist Teamarbeit. Dabei hat die Projektleitung die Aufgabe der Koordination und zentralen Steuerung. Es kommt aber entscheidend darauf an, dass es gelingt, alle Beteiligten in die Planung und Vorbereitung einzubeziehen und grundlegende Entscheidungen (z.B. Zeitstruktur, Wahlthemen, Exkursionsziele und Gruppenzusammensetzungen, Finanzplanung) transparent zu treffen.

Erfahrungsgemäß sind drei Vorbereitungssitzungen des Projektteams, zu dem neben der Projektleitung die Vertreter/-innen der Schüler/-innen und der schulischen Lehrkräfte sowie die Basisgruppenleiter/-innen gehören, im Abstand von einigen Wochen notwendig. Die Mitglieder des Projektteams sollten ihre Zusammenarbeit kollegial, kommunikativ, transparent und ergebnisorientiert gestalten. Die Kultur der Vorbereitung entscheidet maßgeblich über das Gelingen des Projekts.

Tagesordnungspunkte für die Planungsbesprechung

- Zeitrahmen und Grundstruktur der Projektwoche (siehe Anhang: mögliche Varianten)
- Wahlthemen festlegen – Verfügbarkeit von Referenten klären
- Inhaltliche Gestaltung der Projektwoche vereinbaren
- Aufteilung der Jugendlichen auf die Basisgruppen
- Raumfragen klären
- Ort der Exkursionen und Einrichtungen
- Finanzen und Teilnehmerbeiträge
- Übernachtungen für Referenten klären
- Verantwortlichkeiten festlegen
- Terminabsprachen treffen

Vorträge

Für die themenzentrierten, Input-orientierten Veranstaltungsteile der Projektwoche wird die Bezeichnung „Vorträge“ verwendet. Die Vorträge nehmen innerhalb einer Projektwoche den größten zeitlichen Raum ein. Die Teilnehmenden nehmen an jedem Tag in der Regel an zwei Vorträgen teil, die einschließlich der Diskussionszeit jeweils eine Dauer von 60 bis 90 Minuten haben.

Die Referentinnen und Referenten zu den Themeneinheiten haben dabei die Aufgabe, in begrenzter Zeit einer oft nicht kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern ein ihnen oftmals fremdes oder kompliziert erscheinendes Thema nahe zu bringen.

Zwei Aspekte sind dabei wesentlich:

Der Austausch zwischen den Referierenden und Teilnehmenden erfolgt partnerschaftlich und ergebnisoffen. Insbesondere müssen Referentinnen und Referenten eine tolerante und respektvolle Haltung gegenüber anderen Religionen, Weltanschauungen oder persönlichen Standpunkten einnehmen, die zu fördern eines der erklärten Ziele einer solchen Projektwoche ist. Die Bereitschaft, die eigene Position auch einer kritischen Diskussion zu stellen, Anfragen zuzulassen und Gegenpositionen zu akzeptieren, ist unverzichtbar.

Außerdem ist der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Die Vortragenden müssen in der Lage sein danach zu fragen, was das Thema mit den Schülerinnen und Schülern zu tun hat, was sie es angeht, welche Bedeutung es für sie hat. Vorträge sind dann ein Erfolg, wenn es dem Vortragenden gelingt, die Relevanz des Themas sowohl für sich selbst als auch für die Teilnehmenden deutlich zu machen, anstatt lediglich innerlich distanziert über einen Gegenstand zu sprechen.

„Wenn die Schüler qualitativ gute, spannende Fragen stellen, macht es mir natürlich viel mehr Spaß. Das ist dann sogar noch ein Gewinn für mich, da ich meine eigenen Themen so noch mal aus einer anderen Perspektive sehe und neu durchdenken muss.“

„Ich kann hoffentlich Impulse setzen. Die gemachten Erfahrungen sind dann Teil der Jugendlichen!“

Referenten

Exkursionen

Die Exkursionen zu verschiedenen Orten religiösen Lebens dienen der Anschauung, Reflexion und Aneignung der bislang vermittelten Informationen. Hier begegnen die Teilnehmenden gelebter Religiosität und entsprechender Lebenskultur. Rituale und Räume einer Synagoge, eines buddhistischen Tempels, einer christlichen Kirche oder einer Moschee werden unmittelbar erfahrbar. Methodisch hat sich herausgestellt, dass die Exkursion am besten in der Mitte der Projektwoche – nach der Beschäftigung mit den Weltreligionen in den Vorträgen – stattfindet. An diesem Tag finden in der Schule keine weiteren Aktivitäten der Projektwoche statt.

Die Wahl der Exkursionsziele erfordert besondere Sorgfalt. Es muss vorab die Eignung des Ortes, des Raumes, der Gegebenheiten, aber auch der Ansprechpartner/innen im Blick auf die Ziele

„Der Exkursionstag wird immer äußerst positiv erlebt, da hautnahe, authentische und ehrliche sowie offene und ungezwungene Begegnungen mit Religionsvertretern möglich sind, die in deren Umfeld nicht nur ‚exotisch‘ faszinieren, sondern auch Verständnis für ihre Lebensweise und Motive wecken.“

Eine Schülerin

und die Spezifik der Besuchsgruppe geklärt werden. Im persönlichen Gespräch mit den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern am Ort sollten Inhalte, Ablauf und Rahmenbedingungen der Exkursion abgestimmt werden.

Finanzierung

Ausgaben:

Die effektiven Kosten für eine Religionsphilosophische Projektwoche betragen zwischen 1.200 € und 1.600 €. Finanzielle Aufwendungen entstehen u. a. für Honorare, Fahrtkosten, Verpflegung und ggf. Unterkunft der Referentinnen und Referenten. Den größten Kostenanteil verursachen die Exkursionen. Da die Exkursionsziele mitunter von der Schule weit entfernt liegen, ist meistens ein Transport der Teilnehmenden durch Busse erforderlich.

Außerdem können den religiösen Einrichtungen, die im Rahmen der Exkursion besucht werden, Erstattungen ihrer Aufwendungen (Heizkosten, Reinigung etc.) oder Spenden angeboten werden, da sie vielfach auf solche finanziellen Zuwendungen angewiesen sind.

Einnahmen:

Bei den Einnahmen handelt es sich fast ausschließlich um Mischmodelle: Spenden, öffentliche Fördermittel aus unterschiedlichen Förderprogrammen des jeweiligen Bundeslandes oder der Bundesregierung, öffentliche und private Stiftungen, Partner im örtlichen Handwerk und der Privatwirtschaft sowie Schulfördervereine. In Sachsen-Anhalt übernehmen die Schülerinnen und Schüler jeweils einen Teilnehmerbeitrag für die Projektwoche in Höhe von 10 € bis 20 €.

5. Ausblicke

Was eine Religionsphilosophische Projektwoche ausmacht, wurde bereits ausführlich beschrieben und ist in den „Standards“ – siehe Anhang – festgehalten worden. Demnach richtet sich das Projekt an erster Stelle an Jugendliche ab 15 Jahre in allgemeinbildenden Schulen. Die Initiatoren halten es gleichwohl für denkbar und wünschenswert, das Projekt auch in anderen Bildungsfeldern durchzuführen. Grundbausteine der Religionsphilosophischen Projektwoche lassen sich in vielfältiger Form auch in Berufsschulen und in der Sekundarstufe I anwenden.

Aus Sicht der Praxis

Katharina Doyé

Berufsschulen

Punktuell bestehen bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Berufsschulen. Da die Berufsschulen aufgrund der dualen Ausbildungsstruktur oft nicht in der Lage sind, hintereinander fünf Tage für das Projekt freizuhalten, wurde dieses zergliedert und in vier aufeinander folgenden Wochen durchgeführt. So findet in jeder Unterrichtswoche ein Projekttag statt, bei dem eine Weltreligion ausführlicher behandelt wird. Gekoppelt ist dies jeweils mit einem Besuch in der entsprechenden kultischen Einrichtung. Denkbar ist auch, zum Abschluss der Projekttag eine Exkursion zu organisieren, bei der man verschiedene religiöse Orte aufsucht.

Es ist hilfreich, wenn an *einem* Projekttag nicht ausschließlich über *eine* Religion gearbeitet wird, sondern zwei bis vier Wahlthemen parallel angeboten werden, die besonders die Fragen und Themenwünsche der Auszubildenden aufnehmen.

Nachteilig ist bei diesem Verfahren, dass keine Basisgruppenarbeit möglich wird. So findet die – für diese Alters- und Sozialgruppe besonders wichtige – Selbstklärung keinen angemessenen Raum. Zudem wird der gruppendynamische Prozess immer wieder durch die langen Zeitabstände unterbrochen.

Religionsphilosophische Projektwochen für die Sekundarstufe I

Immer wieder wurde, insbesondere von Religionslehrern, der Wunsch geäußert, die Projektwoche auch Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, insbesondere im 5. und 6. Schuljahr, anzubieten. Sie erhoffen sich dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Vorbehalte gegenüber dem Religionsunterricht abbauen und diesen auch noch mit Eintritt in die Orientierungsstufe bzw. Sekundarstufe I weiter besuchen. Projektwochen mit jüngeren Teilneh-

merinnen und Teilnehmern sollten hinsichtlich der Didaktik und der Struktur entsprechend angepasst werden. Sie müssen stärker handlungsorientiert bzw. erlebnispädagogisch ausgerichtet sein, als dies im Konzept für die Sekundarstufe II vorgesehen ist. Die gesamte Projektwoche kann unter einen Themenschwerpunkt (z.B. „Schutzfiguren in den Religionen“) gestellt werden. Oder jeder Projekttag wird einer Weltreligion gewidmet. So wird z.B. am Montag der Buddhismus vorgestellt. Neben dem Gespräch mit einem Buddhisten können die Kinder etwas über das Leben Buddhas erfahren, Meditationstechniken einüben und sich mit buddhistischen Texten und Gesängen befassen.

Die Kinder durchlaufen jeweils mit ihrer Basisgruppe zwischen drei bis fünf Stationen pro Projekttag. Hier können sie sich mittels verschiedener Zugänge und Methoden mit der jeweiligen Religion auseinandersetzen wie auch zu Grundfragen, die sie ebenfalls beschäftigen. Dazu gehört u.a. die Frage nach der Ursache von Leid oder nach der Existenz Gottes.

Beim Thema *Christentum* können der Kirchenraum oder die Gegenstände des Kirchenraumes Ausgangspunkte der Auseinandersetzung mit der Religion werden (*Kirchenraumpädagogik*).

Anhand von Taufstein, der Altarbibel oder den Heiligen Geräten (*vasa sacra*) beschäftigen sich die Kinder näher mit dem, was christlichen Glauben konstituiert. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Schülerinnen und Schüler jeden Tag dokumentieren, was sie erlebt und gemacht haben. Daraus entsteht nach und nach eine kleine Ausstellung oder eine eigene Mappe. Hilfreich ist, wenn die Kinder zu jeder Religion eine kurze Übersicht erhalten, wie sie entstanden ist, was ihre theologischen Kernaussagen sind und welche Praktiken sie am meisten auszeichnen.

Am letzten Tag können die Schülerinnen und Schüler ihre Entdeckungen den anderen Klassen und Eltern präsentieren. Darüber hinaus kann eine Persönlichkeit des öffentlichen Lebens eingeladen werden, um mit den Schülerinnen und Schüler ins Gespräch zu kommen. Möglich ist auch, die Projektwoche mit einem interkulturellen Fest ausklingen zu lassen, bei dem bewusst Menschen anderer Nationalitäten eingeladen werden, wo man gemeinsam kocht und sich über die verschiedenen Lebensformen austauscht.

Nicht immer ist es möglich, eine Exkursion durchzuführen. Falls sich die Schule dafür entscheidet, sollte darauf geachtet werden, dass der Fahrweg nicht zu weit ist und maximal zwei Einrichtungen besucht werden.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Schule dem Religionsunterricht nach einer solchen Projektwoche plötzlich sehr viel positiver gegenüber steht. Gerade die Basisgruppen spielen bei dieser Altersgruppe eine wichtige Rolle. So brachte die Projektwoche wichtige gruppenspezifische Prozesse zwischen den Schülern und den begleitenden Lehrerinnen in Bewegung. Dies haben in der Folge auch die anderen Fachlehrer positiv zu spüren bekommen.

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 Vortrageinheiten 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.¹³ 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.

¹³ 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 eingeehrt 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 Gruppeneinteilung 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.

Gemeindepädagogische Perspektiven

Matthias Spenn

Evangelische Jugendbildungsarbeit am Lebensort Schule

Die Religionsphilosophischen Projektwochen stellen aus gemeindepädagogischer Sicht eine sehr interessante Arbeitsform dar. Ihr Wert liegt vor allem darin, dass evangelische Jugendbildungsarbeit am Lebensort Schule durchgeführt wird. Damit bietet sich die Möglichkeit für kirchliche Akteure, Kontakt zu Menschen aufzunehmen, die traditionellen Angeboten der Kirchen, Religionsgemeinschaften oder auch Jugendverbänden aus unterschiedlichen Gründen fern bleiben. Die Arbeit der Projektwochen wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler eines Schuljahrgangs unabhängig der religiösen Herkunftsprägung und formalen Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft oder Kirche. Die Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler hebt die sonst für den Religionsunterricht geltende Selektion in Teilnehmende und Nichtteilnehmende auf. Indem allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ungeachtet ihrer bisherigen Zugänge zur Religion ermöglicht wird, Religion kennen zu lernen, ihre Relevanz für die eigene Biografie zu prüfen und das Miteinander in der Schule unter Einbeziehung unterschiedlicher Deutungshintergründe zu erleben und zu gestalten, wird mehr Bildungsgerechtigkeit praktiziert. Die Akteure aus Kirche und Jugendarbeit erhalten die Möglichkeit, den Lebensalltag von Schülerinnen und Schülern am Ort Schule besser kennen zu lernen und diese Wirklichkeit auch wieder in Zusammenhänge außerschulischer Arbeit einzubeziehen. Die Schule erfährt eine Bereicherung durch die Einbeziehung didaktisch-methodischer Ansätze der außerschulischen Bildungsarbeit. Außerdem erfährt Religion als Dimension von Lebensgestaltung und -bewältigung auch im Schulleben einen höheren Stellenwert und eine gewisse Selbstverständlichkeit.

57

Kooperation und Vernetzung

Ein besonderer Wert liegt für die Gemeindepädagogik darin, dass durch die Projektwochen außerschulisches Bildungshandeln der evangelischen Kirche und Jugendarbeit mit anderen Trägern und Partnern und der Schule vernetzt wird. Im Blick auf Jugendliche wird damit die Möglichkeit erreicht, Lernwelten und Bildungsorte aufeinander zu beziehen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Evangelischen Jugendarbeit und Kirche arbeiten mit Lehrerinnen und Lehrern, Sozialpädagoginnen und engagierten Ehrenamtlichen aus dem Umfeld von Schule und Kirche zusammen. Durch die konkreten Kooperationserfahrungen erwerben die Akteure aus den unterschiedlichen Systemen ein Potenzial für weitere und weitergehende Kooperationen. Es ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für Jugendliche, Aktivitäten zu vernetzen, sich an unterschiedlichen Bezugspersonen und Institutionen zu orientieren und sich

mit ihnen auseinanderzusetzen. Für Schule, Jugendarbeit und Kirche ergeben sich durch die konkreten Kooperationserfahrungen Horizonterweiterungen mit einem Abbau von Ressentiments gegenüber der jeweils anderen Seite. Es wächst das gegenseitige Vertrauen, es ergeben sich Möglichkeiten eines institutionenübergreifenden fachlichen Dialogs. Dabei können die jeweils anderen Handlungsprinzipien und Gestaltungsmöglichkeiten für die eigene Arbeit genutzt werden. Diese Erfahrungen können ein Fundament bilden für weitergehende Kooperationen, etwa bei der gemeinsamen Gestaltung eines Bildungsnetzwerks im sozialen Nahraum, in dem möglichst viele und vielfältige Bildungsakteure und Institutionen wie Schule, Kindertageseinrichtung, ortsansässiges Handwerk, freie, öffentliche und private Träger von Jugendhilfe und Kinder-, Jugend- und Familienarbeit mitwirken.

Allerdings ergeben sich im Blick auf die Weiterentwicklung dieser Projektwochen auch weitergehende Anregungen hinsichtlich

- der Nachhaltigkeit von Wirkungen auf die Bildungskulturen in Schule, Jugendarbeit und Kirche;
- der Beteiligung der Teilnehmenden und schulischen Lehrkräfte (Partizipation) in Planung und Durchführung der Projektwochen;
- struktureller Fragen zur Stabilisierung der Trägerschaft und
- der Möglichkeit einer Ausweitung des Adressatenkreises.

Nachhaltigkeit

Die Fragestellung nach nachhaltigen Wirkungen auf die Bildungskulturen der jeweiligen Partner scheint bisher noch kaum Bestandteil der konzeptionellen Überlegungen zu sein. Aus der bisherigen Praxis lässt sich nicht unmittelbar darauf schließen, in wiefern die Zusammenarbeit kirchlich-gemeindliche Konzeptionen verändert. Konkret wird das bei der Frage des Einsatzes beruflicher Mitarbeiter/-innen der Kirche: Ist die Kooperation mit Schule und das Engagement bei der Projektwoche festgeschriebener und akzeptierter Bestandteil ihrer Arbeit oder geschieht es quasi neben den alltäglichen Pflichtaufgaben, an denen der Anstellungsträger nichts verändert hat? Wie zeigt sich die Haltung kirchlicher und jugendverbandlicher Leitungsgremien gegenüber der schulkooperativen Arbeit? Besteht in der Kirchengemeinde und bei den Pfarrern und Pfarrerinnen eine Offenheit dafür, dass die berufliche Mitarbeiterin, aber auch ehrenamtliche Mitarbeiter der Kirche sich in der Schule engagieren? Welche Auswirkungen ergeben sich für gemeindliche Arbeitsformen? Spielt die Schulwirklichkeit als Lebensdimension von Kindern, Jugendlichen, ihren Eltern und Familien, aber auch von Lehrern/-innen und anderen Erwachsenen eine Rolle in der Konzeption kirchlich-gemeindlicher Arbeit?

Auch hinsichtlich der Schule ist zu fragen, in wie weit sie Impulse, die die Religionsphilosophische Projektwoche in inhaltlicher und pädagogischer Hinsicht zu geben vermag, für eigene Entwicklungsprozesse nachhaltig nutzt. Wichtig wäre aus gemeindepädagogischer Sicht, dass nicht nur ein kleiner Teil der Lehrerschaft in die Projektwoche miteinbezogen wird. Denkbar ist, aus der westfälischen Schulwochenarbeit das Element der gesonderten Arbeit mit dem Pädagogenteam der Schule aufzunehmen. Wünschenswert ist dabei nicht eine vorrangige oder noch stärkere Beanspruchung der Lehrer/-innen für or-

ganisatorische Aufgaben oder Aufsichtspflichten. Vielmehr sollten die Lehrer/-innen im Vorfeld die Möglichkeit erhalten, das Konzept und die Inhalte genau kennen zu lernen. Während der Projektwoche wäre punktuell eine eigene Lehrer-Basisgruppe denkbar. Im Nachgang sollten auf jeden Fall die Erfahrungen mit der Projektwoche im Team der Schule ausgewertet und Konsequenzen aus der erreichten stärkeren Präsenz von Religion für die Schulkultur und das Schulleben erhoben werden. Ortsansässige kirchliche Mitarbeitende und Lehrer/-innen sollten konkret nach gemeinsamen Schnittmengen weiterer Zusammenarbeit suchen.

Partizipation

Partizipation und Selbsttätigkeit sind konstitutive Elemente in der Konzeption von Jugendarbeit. Es ist zu überlegen, wie weit diese Gesichtspunkte noch stärker in der Vorbereitung und Durchführung der Projektwochen Berücksichtigung finden können. Hier ist aus Peer-Education-Ansätzen zu lernen, die Gleichaltrige dazu qualifizieren, mit anderen zu arbeiten. Unter dem Bildungsaspekt ist dringend zu empfehlen, nach noch mehr Möglichkeiten zu suchen, die Teilnehmenden selbst zu Akteuren ihrer philosophischen und theologischen Arbeit zu machen. Darin liegen große Chancen sowohl für die selbstgesteuerte Bildung der Einzelnen als auch für eine Stärkung der Partizipation in anderen schulischen Bildungsprozessen und dem Schulleben.

Trägerstrukturen

Aus gemeindepädagogischer Perspektive ist eine Verstetigung der Arbeit der Religionsphilosophischen Projektwochen wünschenswert. Dazu ist es erforderlich, kirchlicherseits stabile Trägerstrukturen mit einer soliden finanziellen und personellen Grundausstattung zu schaffen. Gegenwärtig erfordern die finanziellen, personellen und konzeptionellen Unsicherheiten und Unwägbarkeiten ein Übermaß an organisatorischem und geschäftsführerischem Engagement bei den Initiatorinnen und Initiatoren. Außerdem stehen sie permanent unter dem Druck der Legitimation ihrer Arbeit. Sie müssen dringend davon entlastet werden, um frei zu sein zur pädagogischen Arbeit. Kirchenleitende Verantwortliche und Jugendpolitiker/-innen der Jugendarbeit sollten gemeinsam und abgestimmt jede Möglichkeit nutzen, auch dem Staat gegenüber den hohen Bildungswert der schulkooperativen Arbeit deutlich zu machen und darauf dringen, die Rahmenbedingungen dafür zu verbessern.

Ausweitung der Adressaten

Die letzte hier zu nennende Entwicklungsoption betrifft die pädagogische Arbeit im Einzelnen: Die Projektwochen richteten sich seit ihrer Entstehung vorrangig an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Inzwischen hat sich auch eine Praxis in der Sekundarstufe I entwickelt. Dennoch kann der Eindruck entstehen, die Veranstaltung sei primär und einseitig intellektuell ausgerichtet. Wie kann eine Praxis für Hauptschülerinnen und Hauptschüler entwickelt werden? Welche Optionen ergeben sich im Blick auf die Schuljahr-

gangsstufen fünf und sechs oder die Primarstufe? Eine Ausweitung der Adressaten hin zu jüngeren Jugendlichen und Kindern ist schon insofern wünschenswert, als die Jüngeren ebenso ein „Recht auf Religion“ haben und sie an elementaren Begegnungen mit religiöser Praxis sowie am intergenerationellen Gespräch sehr interessiert sind.

Auch hinsichtlich der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen kann überlegt werden, inwieweit Elemente der Projektwochen für die schulinterne Lehrerfortbildung (Schilf) geeignet sind.

Zusammenfassung

Kooperationsprojekte zwischen Schule und Kirche bzw. evangelischer Jugendarbeit wie die Religionsphilosophischen Projektwochen sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels vieler Faktoren. Projektwochen kommen zumeist aufgrund der Vitalität und Innovationskraft von begeisterten Menschen zustande, von denen die Initialzündung ausgeht. Sie sind verbunden mit einem erheblichen Aufwand an Organisation, Koordination, Vernetzung und Geschäftsführung. Dazu wie auch zur fachlichen Qualifizierung des Personals und Weiterentwicklung der Konzeption (Qualitätsmanagement) bedarf es entsprechender Strukturen und personeller Ressourcen in den Unterstützungssystemen. Eine Kooperation zwischen traditionell nach unterschiedlichen Logiken geregelten Systemen wie Schule, Jugendarbeit und Kirche ist angewiesen auf Gestaltung formaler und finanzieller Rahmenbedingungen, die in die Verantwortung der politischen und kirchlichen Administration und Leitung fallen. Die Zukunft der Religionsphilosophischen Projektwochen hängt davon ab, ob sich die Verantwortlichen in den Gremien von Schule und Kirche auf die Gestaltung praktikabler, stabiler Rahmenbedingungen verständigen können. Die Lösung dieses Problem sollte vorrangig Gegenstand des bildungspolitischen Engagements von Kirche und Jugendarbeit sein.

Als Kooperationsprojekt basiert die Projektwochenarbeit in besonderer Weise auf dem Zusammenspiel der Pädagoginnen und Pädagogen aus den jeweiligen Systemen (Schule, Jugendarbeit, Kirche). Auswirkungen der Kooperation mit der Schule auf die Bildungskultur in Kirchengemeinden und der Jugendarbeit sind insoweit festzustellen, als im kirchlichen Kontext und bei den Akteuren der Jugendarbeit die Akzeptanz von vernetzenden und kooperierenden Arbeitsansätzen zunimmt. Auf der anderen Seite nehmen das Gemeinwesen, die Schule und die Öffentlichkeit evangelische Kirche stärker als Bildungspartner wahr.

6. Anhang

Standards

Im Jahr 2005 erarbeitete eine Arbeitsgruppe, die sich aus Akteurinnen und Akteuren der Religionsphilosophischen Projektwochen zusammensetzte, Standards für die Arbeit. Hintergrund dafür war das Signal, dass auch andere, nicht kirchlich verankerte Bildungsträger das Konzept übernehmen wollten, um dadurch Kooperationsfelder mit Schulen zu erschließen und Ressourcen zu gewinnen. Außerdem artikulierten auch Vertreterinnen und Vertreter anderer Landeskirchen ihr Interesse an den Projektwochen. Die Arbeitsgruppe verständigte sich in den Standards auf zentrale Einsichten, Begründungszusammenhänge und Handlungsprinzipien und beschrieb Entwicklungsoptionen.

Zur Arbeitsgruppe gehörten Horst Brumm (Referent, Buddhistisches Institut Karma Tengyal Ling), Katharina Doyé (Studienleiterin für gesellschaftspolitische Jugendbildung, Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt), Susanne Fick (Basisgruppenleiterin, Evangelische Jugend Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz), Katarina Kristinová (Referentin, Studentin der Theologie), Christian Reich (Referent, Gemeindepfarrer in Berlin), Karsten Weyer (Koordinator, Amt für evangelische Kinder- und Jugendarbeit Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz), Gunther Zilz (Koordinator, Amt für evangelische Kinder- und Jugendarbeit Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz), Dirk Zampich (Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit, AES).

Die Religionsphilosophische Projektwoche (RPPW) - Standards

Ziele

Die RPPW baut durch die authentische Vermittlung religionskundlicher Grundlagen Vorurteile gegenüber der Religion (und Religionen) sowie deren Vertreter/-innen ab.

Sie fördert ein besseres Verständnis für fremde Überzeugungen und Kulturen durch interkulturelle und interreligiöse Bildung.

Sie sensibilisiert für existenzielle philosophische und religiöse Problemstellungen; es werden Fragen nach dem eigenen Standort der/s Schüler/-in im Leben geweckt, bedacht und besprochen.

Sie trägt zum Abbau von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus bei.

Sie bildet die Persönlichkeit des/r einzelnen Schülers/-in durch Begegnung, Gespräch und Erfahrung von Gemeinschaft.

Pädagogisches Selbstverständnis

Die RPPW ist folgenden reformpädagogischen Prinzipien verpflichtet:

1. Prinzip der Schülerorientierung: Der Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen wird hergestellt
2. Dialogisches Prinzip: Der Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ist partnerschaftlich und ergebnisoffen.
3. Emanzipatorisches Prinzip: Die Mündigkeit der Schüler/-innen wird vorausgesetzt und gefördert. Es gibt keine Lernkontrollen.
4. Partizipatorisches Prinzip: An der Planung und Gestaltung der RPPW beteiligen sich aktiv Schüler/-innen, Lehrer/-innen und kirchliche Mitarbeiter/-innen.
5. Prinzip der Toleranz: Der Respekt vor anderen Religionen, Weltanschauungen und Menschen anderer Kulturen ist konstitutiv.

Inhalte

- In einem religionskundlichen Teil werden Weltreligionen vorgestellt. Es sind in der Regel die folgenden : Judentum, Christentum, Islam und der Buddhismus.
- Die RPPW behandelt religiöse Gegenwartsphänomene wie etwa Sekten oder Satanismus.
- Sie macht spezifische religionsimmanente und philosophische Fragen, die einen persönlichkeitsbildenden und lebensweltorientierten Charakter haben, zum Thema. Beispiele hierfür sind: „Warum überhaupt glauben“, „Sterben und Tod“, „Kirche und Sexualität“, „Naturwissenschaft und Religion.“

Struktur

Die RPPW ist ein Angebot für eine gesamte Jahrgangsstufe ab Klasse 10 aus allgemein bildenden Schulen bzw. Berufsschulen.

Zu einer RPPW gehören ein Pflicht- und ein Wahlthementeil, in welchem Vorträge angeboten werden, sowie Basisgruppen und ein Exkursionstag.

- Die diskursiv und dialogisch gestalteten Vorträge gehören zum methodischen Kern der RPPW.
- Basisgruppen sind feste Kleingruppen von max. 15 Schüler/-innen unter Leitung einer Mitarbeiter/-in aus der kirchlichen Jugendarbeit. Sie dienen der Verarbeitung, Reflexion und Aneignung der am Tag verhandelten Themen. Gearbeitet wird mit Methoden der außerschulischen Jugendbildung.
- Die Exkursionen zu verschiedenen Orten religiösen Lebens dienen der Anschauung, Reflexion und Aneignung der bislang vermittelten Informationen. Hier begegnen die Schüler/-innen gelebter Religiosität und verschiedenen kulturellen Lebensformen.

Mitwirkende

Mitwirkende einer RPPW sind Koordinatoren/-innen, Referenten/-innen und Basisgruppenleiter/-innen. Es ist von besonderer Bedeutung, kirchliche Mitarbeiter der Region in die Gestaltung der Projektwoche einzubinden.

Ansprüche an Mitwirkende

- Authentizität: Die Referent/-innen, insbesondere diejenigen, die die Weltreligionen vorstellen, machen den eigenen Glauben und die eigene Position zur Religion sichtbar.
- Kompetenz: Die Mitwirkenden verfügen über fachliche und pädagogische Kompetenzen.
- Liberalität: Das Verhältnis zur eigenen Religion/Weltanschauung wird kritisch reflektiert.
- Toleranz: Die RPPW ist ein Raum der freien Meinungsäußerung. Die Mitwirkenden respektieren die Religionsmündigkeit des/r Schüler/in und eventuell auftauchende Gegenpositionen.
- Einbindung: Der/ die Referent/-in sollte Mitglied einer Religionsgemeinschaft sein, die als gemeinnützig bzw. als Körperschaft öffentlichen Rechts anerkannt ist.

Qualitätskontrolle

Täglich finden sich Basisgruppenleiter/-innen und Koordinatoren/-innen zu einem gemeinsamen Reflexionsgespräch zusammen. Die Gesamtauswertung der Projektwoche wird (1.) am letzten Projekttag in den Basisgruppen, (2.) durch eine gemeinsame Endauswertungsrunde aller verantwortlichen Akteur/-innen (Organisatoren/-innen, Basisgruppenleiter/-innen und Vertreter/-innen jeder Basisgruppe) durchgeführt. Zudem findet regelmäßig ein bundesweiter Fachaustausch aller Anbieter der RPPW statt.

Zeitraumen/Dauer

An allgemeinbildenden Schulen wird eine Projektwoche in der Regel von Montag bis Freitag durchgeführt. An berufsbildenden Schulen findet die jeweilige Zeit- und Organisationsstruktur Berücksichtigung.

Veranstaltungsort

Die RPPW findet in der Regel in der Schule statt.

Trägerschaft

Die RPPW ist ein Projekt in der Kooperation zwischen Evangelischer Kirche/ Evangelischer Jugendarbeit und Schule.

Berlin, 30.05.2005

Gestaltungsbeispiele

Im Folgenden werden exemplarische Ablaufpläne dokumentiert, um die Grundstruktur und die Gestaltungsmuster Religionsphilosophischer Projektwochen zu veranschaulichen. Wie bereits beschrieben, werden die Projektwochen jeweils den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schule bzw. der Schülerinnen und Schüler angepasst. Die konkrete Gestaltung einer Projektwoche richtet sich nach Anzahl und Alter, nach den thematischen Fragen und Wünschen sowie den Vorkenntnissen der Teilnehmenden. Insofern ergeben sich immer wieder neue Organisationsmodelle für eine Projektwoche. Drei solcher Modelle sollen hier exemplarisch vorgestellt werden.

Religionsphilosophische Projektwoche

Martin-Luther-Gymnasium in Lutherstadt-Wittenberg 07. – 11. März 2005

Die Welt brennt – was tun die Diener Gottes?

An dieser Projektwoche nahmen 120 Schülerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe teil. Sie verfügten über Grundkenntnisse der Weltreligionen, hatten jedoch mehrheitlich kaum bzw. keine persönlichen Berührungen mit religiös gebundenen Menschen bzw. religiösen Gemeinschaften gemacht.

Beim Podium der Weltreligionen (Dienstag) wurden die Vertreterinnen und Vertreter der Weltreligionen von den Schülern zu bestimmten Themen befragt. Das Podiumsgespräch wurde von einigen Schülern moderiert. Dafür hatte es eine Vorbereitung unter Anleitung der Koordinatorin gegeben.

Montag Zeiten:	Inhalte	
07.30 bis 08.00	Eröffnung der Projektwoche	
08.10 bis 09.10	7 Basisgruppen	
10 Min	Pause	
09.20 bis 10.50	Weltreligionen 1. Gruppe Buddhismus	Weltreligionen 2. Gruppe Islam
20 Min.	Pause	
11.10 bis 12.40	Weltreligionen 2. Gruppe Buddhismus	Weltreligionen 1. Gruppe Islam
12.50 bis 14.00	Podium der Weltreligionen	

Dienstag Zeiten:	Inhalte	
07.30 bis 09.00	7 Basisgruppen	
09.10 bis 10.40	Weltreligionen 1. Gruppe Judentum	Weltreligionen 2. Gruppe Christentum
20 Min.	Pause	
11.00 bis 12.30	Weltreligionen 2. Gruppe Judentum	Weltreligionen 1. Gruppe Christentum
30 Min.	Pause	
13.00 bis 14.00	Wahlangebote: - Weshalb verbietet der Papst die Pille? Zur Kirche und Sexualität - Dusk or Dawn? Die Mythologie Nordeuropas - „Let my People Go“ Gospel und Spirituals singen + tanzen - Jeder Mensch ist religiös? Über Werbestrategien mit Religion - Wie kommt man ins Paradies? Wie man Bibeltexte (auch) lesen kann	

Mittwoch Zeiten:	Inhalte		
07.00	Exkursion nach Berlin		
Abfahrt mit Bussen	Bus 1 10.00 - 11.30 Uhr Evangelische Kirchengemeinde Frohnau, Kirche am Zeltinger Platz 13.30 - 14.30 Buddhistisches Haus	Bus 2 10.00 - 12.00 Uhr Buddhistisches Meditationshaus „Quelle des Mitgefühls“ 15.00 - 17.00 Uhr Jüdisches Jugendzentrum / Synagoge	Bus 3 10.00 - 12.00 Uhr Johannische Kirche (Sekte: Kirchengründer Joseph Weißenberg) 13.00 - 15.00 Uhr Schehitlik Moschee Berlin Neuköln
18.00 Uhr	Rückkehr		

Donnerstag Zeiten:	Inhalte
07.30 bis 09.00	7 Basisgruppen
09.10 bis 10.40	<p>Wahlangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leben – Sterben – Tod? Warum müssen Menschen leiden und sterben? - Satanismus – Religion des Bösen? - Esoterik / New Age – ein Weg zu mehr Wohlbefinden, Gesundheit, Schönheit? - Ist Gott gerecht? – Philosophieren über die Existenz Gottes - Schöpfung oder Urknall? Zum Verhältnis von Religion und Naturwissenschaft - In der Stille liegt die Kraft – Anleitung zur Meditation
20 Min	Pause
11.00 bis 12.30	<p>Wahlangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leben – Sterben – Tod? Warum müssen Menschen leiden und sterben? - Odin statt Christus: Aspekte des Neuheidentums - Okkultismus – alles fauler Zauber? - Ist Gott gerecht? – Philosophieren über die Existenz Gottes - In der Stille liegt die Kraft – Anleitung zur Meditation
30 Min.	Pause
13.00 bis 14.00	<p>Wahlangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da hilft nur noch Gewalt! Religion(en) und ihr Verhältnis zur Gewalt - Satanismus – Religion des Bösen - Wicca – die neuen Hexen - Leben in klösterlicher Gemeinschaft: Ehelos und ohne Eigentum – wie geht das? - In der Stille liegt die Kraft: Anleitung zur Meditation

Freitag Zeiten:	Inhalte
07.30 bis 08.30	<p>Wahlangebote</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weshalb verbietet der Papst die Pille? Kirche und Sexualität - Dusk or Dawn? Die Mythologie Nordeuropas - Leben in klösterlicher Gemeinschaft: Ehelos und ohne Eigentum – wie geht das? - Wirtschaft in Gemeinschaft: Ein neuer christlicher Weg heraus aus dem kapitalistischen Engpass - Schöpfung oder Urknall? Zum Verhältnis von Religion und Naturwissenschaft
10 Min	Pause
08.40 bis 10.10	<p>Podium mit Minister a.D. Dr. Otto Bräutigam Vorsitzender der Stiftung Erinnerung – Verantwortung – Zukunft</p>
20 Min.	Pause
10.30 bis 12.00	Auswertung der Projektwochen in den 7 Basisgruppen
10 Min.	Pause
12.10 bis 12.45	Abschluss dert Projektwoche
13.00 bis 14.00	Auswertungsrunde mit den Basisgruppenleitern, Basisgruppensprechern, Schulleitung und Lehrerschaft

Religionsphilosophische Projektwoche

Hedwig-Bollhagen-Gymnasium in Velten 12. – 16. Dezember 2005

Bei dieser Religionsphilosophischen Projektwoche mit 80 Teilnehmenden entschieden sich die Veranstalter dafür, zweimal pro Tag die Basisgruppen zusammen kommen zu lassen. Dadurch sollte eine intensivere persönliche Annäherung an die Thematik ermöglicht werden, weil es sehr unterschiedliche Voraussetzungen und auch verschiedene Grade der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Religion und Religionen bei den Schülerinnen und Schülern gab. Die Teilnehmenden belegten zu etwa gleichen Teilen entweder Kurse in Ethik oder Evangelische Religion. Insbesondere bei den Ethik-Schüler/innen bestanden zunächst große Vorbehalte gegenüber der Teilnahme an einer Religionsphilosophischen Projektwoche.

Montag			
7.55 – 8.15	Einführung		
8.20 – 9.05	Basisgruppen		
9.15 – 10.45	Weltreligionen Judentum	Weltreligionen Islam	Weltreligionen Buddhismus
11.15 – 12.45	Weltreligionen Judentum	Weltreligionen Islam	Weltreligionen Buddhismus
12.55 – 13.40	Basisgruppen		
Dienstag			
7.55 – 8.40	Basisgruppen		
8.50 – 10.20	Weltreligionen evangelisches Christentum	Weltreligionen evangelisches Christentum	Weltreligionen katholisches Christentum
10.50 – 12.20	Wahlthemen: Existenz- und Wesensphiloso- phie	Wahlthemen: Warum soll ich überhaupt an irgend etwas glauben?	Wahlthemen: Menschenrechte
12.35 – 13.25	Basisgruppen		

Mittwoch			
	Exkursions- gruppe 1	Exkursions- gruppe 2	Exkursions- gruppe 3
ca. 10 Uhr	Tendar Choeling (Buddhismus – tibetisch)	Fo Guang Shan (Buddhismus – chinesisch)	Buddhistisches Haus Frohnau (Buddhismus – Sri Lanka)
ca. 12:30 Uhr	Sehitlik-Moschee (Islam – türkisch)	Centrum Judaicum (Judentum)	Franziskaner- Kloster (Christentum - katholisch)

Donnerstag			
07:55 – 08.40	Basisgruppen		
08.50 – 10.20	Wahlthemen Kirche und Sexualität	Wahlthemen Meditation	Wahlthemen Tod und Leben
10.50 – 12:30 Uhr	Wahlthemen „Wie kann Gott das zulassen?“ – Gott vor dem Gerichtshof der Vernunft?	Wahlthemen Meditation	Wahlthemen Tod und Leben
12.35 – 13.25	Basisgruppen		
Freitag			
07:55 – 08.40	Basisgruppen		
08.50 – 10.15	Wahlthemen Satanismus	Wahlthemen Esoterik und Okkultismus	Wahlthemen Naturwissen- schaft und Religion
10.40 – 12.10	Wahlthemen Satanismus	Wahlthemen Esoterik und Okkultismus	Wahlthemen Sekten
12.20 – 13.00	Basisgruppen		
13.00 – 13.30	Gesamtauswertung		

Religionsphilosophische Projektwoche

Jahrgangsstufe 6 der Grundschule Herzberg/Land Brandenburg

Guck ab und zu mal in den Himmel

Unten stehendes Modell wurde für das 6. Schuljahr (Sekundarstufe I) konzipiert. Die Basisgruppen blieben die gesamte Woche über zusammen und wurden von dem/der jeweiligen Basisgruppenleiter/-in begleitet. An dieser Projektwoche nahmen 45 Schüler/-innen teil. Das Grundmodell wird im Folgenden durch drei Varianten erweitert, die als Anregungen gedacht sind. Alternativ zu der Exkursion, die auch aus finanziellen Gründen nicht überall realisierbar ist, werden andere Möglichkeiten des Abschlusses der Projektwoche angeboten. Die Schule in Herzberg entschied sich für das Modell A.

Zeiten:	Ort: Schule	Thema: Buddhismus
08.00 – 08.20	Montag Eröffnung der Projektwoche	
08.30 – 09.15	Basisgruppe:	
09.25 – 10.10	Gruppe 1: Gespräch mit einem Buddhisten	Gruppe 3: Wege zur Achtsamkeit: Stilleübungen und Meditation Praktische Meditationsübungen
	Gruppe 2: Prinz Siddhartha: Das Leben des Buddha	Gruppe 4: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Buddhismus (Die Gruppe bleibt die gesamte Zeit über zusammen. TN: max. 10 Kinder) Lehrküche
20 Minuten	Pause mit Spielen auf dem Hof	
10.30 – 11.15	Gruppe 1: Wege zur Achtsamkeit: Stilleübungen und Meditation Praktische Meditationsübungen	Gruppe 3 Prinz Siddhartha: Das Leben des Buddha
	Gruppe 2: Gespräch mit einem Buddhisten	Gruppe 4: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Buddhismus Lehrküche

	Gruppe 1: Prinz Siddhartha: Das Leben des Buddha	Gruppe 3: Gespräch mit einem Buddhisten
11.25 – 12.10	Gruppe 2: Wege zur Achtsamkeit: Stilleübungen + Meditation Praktische Meditationsübungen	Gruppe 4: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Buddhismus Lehrküche
12.15 – 12.35	Die Kochgruppe bittet zu Tisch	Ort: Lehrküche und Nebenraum
		Für alle Gruppen
Zeiten:	Ort: Schule	Thema: Judentum
08.00 – 08.45	Dienstag Basisgruppe	
08.55 – 09.40	Gruppe 1: Geschichten aus der Thora: Was bedeutet der Regenbogen? Noah und die große Flut Oder Weshalb es so viele Sprachen gibt: Der Turmbau zu Babel	Gruppe 3: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Judentum Lehrküche
	Gruppe 2: Gespräch mit einer Jüdin	Gruppe 4: Jüdische Feste und Tänze
20 Minuten	Pause mit Spielen auf dem Hof	
10.00 – 10.45	Gruppe 1: Jüdische Feste und Tänze	Gruppe 3: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Judentum Lehrküche
	Gruppe 2: Geschichten aus der Thora: Was bedeutet der Regenbogen? Noah und die große Flut Oder: Weshalb es so viele Sprachen gibt: Der Turmbau zu Babel	Gruppe 4: Gespräch mit einer Jüdin
10.55 – 11.40	Gruppe 1: Gespräch mit einer Jüdin	Gruppe 3: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Judentum Lehrküche
	Gruppe 2: Jüdische Feste und Tänze	Gruppe 4: Geschichten aus der Thora: Was bedeutet der Regenbogen? Noah und die große Flut. Oder Weshalb es so viele Sprachen gibt: der Turm bau zu Babel.
11.50 – 12.30	Die Kochgruppe bittet zu Tisch	Ort: Lehrküche und Nebenraum
		Für alle Gruppen

Zeiten:	Ort: kath. Gemeindehaus	Thema: Christentum
08.00 – 08.45	Mittwoch Basisgruppen	
09.00 – 09.45	Gruppe 1: Mit allen Sinnen: auf Erkundungstour durch die St. Antoniuskirche	Gruppe 3: Geschichten aus der Bibel: Der verlorene Sohn Arbeit mit Elementen des Bibliodramas
	Gruppe 2: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Christentum Ort: Küche im Gemeindehaus	Gruppe 4: Mein Herz ist voll Freude: Musizieren und Singen
10.30 – 11.15	Gruppe 1: Mein Herz ist voll Freude: musizieren und Singen	Gruppe 3 Mit allen Sinnen: auf Erkundungstour durch die St. Marienkirche
	Gruppe 2: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Christentum Ort: Küche im Gemeindehaus	Gruppe 4: Geschichten aus der Bibel: Der verlorene Sohn Arbeit mit Elementen des Bibliodramas
11.00 – 11.45	Gruppe 1: Geschichten aus der Bibel: der verlorene Sohn Arbeit mit Elementen des Bibliodramas	Gruppe 3: Mein Herz ist voll Freude: Musizieren und Singen
	Gruppe 2: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Christentum Ort: Küche im Gemeindehaus	Gruppe 4: Mit allen Sinnen: auf Erkundungstour durch die St. Antoniuskirche
12.00 – 12.30	Die Kochgruppe bittet zu Tisch	Ort: Kirche – Agape- mahl
		Für alle Gruppen

Zeiten:	Ort: Schule		Thema: Islam
08.00 – 08.45	Donnerstag Basisgruppen		
08.55 – 09.40	Gruppe 1: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Islam Lehrküche		Gruppe 3: Gestalten eines eigenen Wissenskompodiums
	Gruppe 2: Wer war Mohammed?		Gruppe 4: Gespräch mit einem Moslem
20 Minuten	Pause mit Spielen auf dem Hof		
10.00 – 10.45	Gruppe 1: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Islam Lehrküche		Gruppe 3: Gespräch mit einem Moslem
	Gruppe 2: Gestalten eines eigenen Wissens- kompodiums		Gruppe 4: Wer war Mohammed?
10.55 – 11.40	Gruppe 1: Ein Vorgeschmack des Himmels Kochen im Islam Lehrküche		Gruppe 3: Wer war Mohammed?
	Gruppe 2: Gespräch mit einem Moslem		Gruppe 4: Gestalten eines eigenen Wissenskompodiums
11.50 – 12.30	Die Kochgruppe bittet zu Tisch	Ort: Lehrküche und Nebenraum	Für alle Gruppen

Variante A:		
Zeiten:	Ort: Schule	
08.00 – 09.30	Freitag Vorbereitung der Präsentationen	Projektpräsentation in Gruppen, je nach Neigung der Kinder (keine Aufteilung in Basisgruppen)
	Gruppe 1: Musikgruppe, die einen Tanz vorführt, musiziert und Lieder vorstellt	Gruppe 3: Gestalten – Exponate, die während der Woche entstanden sind, in einer kleinen Ausstellung aufbauen
	Gruppe 2: Szenisches Spiel: Vorstellen einer Geschichte aus der Woche	Gruppe 4: Ein Vorgeschmack des Himmels Vorbereiten eines kleinen Imbiss
20 Minuten	Pause mit Spielen auf dem Hof	
09.50 – 11.00	Präsentation der Gruppen: Für Eltern, Schüler, Lehrer und andere Interessierte	
11-15 – 12.00	Basisgruppen	Auswertung der Projektwoche
12.10 – 12.30	“Und bis wir uns mal Wiedersehen ...”	Abschluss der Projektwoche
12.45 – 13.30	Gesamtauswertung der Projektwoche	mit Schülersprechern, Klassenlehrerinnen und Direktorin sowie Projektverantwortlichen

Variante B:			
Zeiten:	Ort: Schule		
08.00 – 08.45	Freitag Basisgruppen: Vorbereitung des Prominentengesprächs		Besuch eines Prominenten
09.00 – 09.45	Gespräch mit einem Prominenten		Möglichst moderiert durch Schüler
20 Minuten	Pause		
10.05 – 10.55	Basisgruppen Auswertung der Projektwoche		Räume wie am Montag
11.05 – 12.00	“Und bis wir uns mal wieder sehen”		Präsentation der Projektergebnisse per Dia- schau und Abschluss
12.15 – 13.00	Gesamtauswertung der Projektwoche	mit Schüler- sprechern, Klas- senlehrerinnen und Direktorin sowie Projektverantwortli- chen	Raum:

75

Variante C:	
Zeiten:	Exkursion nach Berlin
	Mittwoch oder Donnerstag
08.00	Start mit Bus ab Schule
ca. 10.00	Besuch des Jüdischen Museums
	Mittagspause in einem Park mit Picknick
ca. 14.00	Besuch der Schehitlik-Moschee, Kolumbiadamm und Miterleben eines Gebetes
ca. 15.30	Rückfahrt
ca. 18.00	Rückkehr mit Bus an Schule

Wahlthemen

Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, im Wahlthemenbereich zwischen verschiedenen Themenvorschlägen zu wählen. Schwerpunktmäßig haben sich in der Praxis die folgenden Themenbereiche herausgebildet, allerdings werden die Schwerpunkte von den jeweiligen Referentinnen und Referenten unterschiedlich gesetzt. Einige Themen sind an einzelne Referentinnen und Referenten gebunden. Weitere Themen können nach Absprache formuliert und behandelt werden!.

Themenbereiche	Stichworte
Sekten	Was ist eine Sekte? Was ist gefährlich an Sekten? Wie kann ich Gefahren erkennen? Was tun, wenn ich an eine Sekte gerate?
Meditation	Vorstellung einiger Meditationstechniken mit praktischen Übungen.
Sterben, Tod und Leben	Ist mit dem Ende des Lebens alles zu Ende? Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Tod bzw. der jeweiligen Vorstellung vom Tod und der Lebensgestaltung? Wie kann man sinnvoll mit etwas scheinbar so Sinnlosem wie dem Tod umgehen? Was ist gemeint, wenn Religionen von einem „Leben nach dem Tod“ sprechen?
Naturwissenschaften und Religion	Ich glaube nur, was sich beweisen lässt ... Aber was lässt sich denn beweisen, was überzeugt uns? Wie lassen sich Religion und Naturwissenschaft miteinander vereinbaren?
Okkultismus und Esoterik	Was ist das, und wie unterscheiden sich Okkultismus und Esoterik? Warum glauben Menschen an übersinnliche Phänomene? Ist das gefährlich?
Kirche und Sexualität	Warum spielt Sexualität so eine besondere Rolle in der Wahrnehmung der Kirche? Was sagt die Bibel zur Sexualität? Welche unterschiedlichen Positionen vertreten Evangelische und Katholische Kirche? Wie gehen Christen mit den Regeln der Kirchen um?
Warum soll ich überhaupt an irgend etwas glauben?	Glücklich, zufrieden bzw. sinnvoll leben wollen alle Menschen. – Was unterscheidet in dieser Hinsicht Religionen von anderen Lebensentwürfen? Was ist das Besondere daran, an einen „Gott“ zu glauben? Was ist überhaupt „Glauben“? Welche unterschiedlichen Strukturen von Glauben gibt es?

Antisemitismus	Jüdische Gräber werden geschändet, Synagogen mit Hakenkreuzen beschmiert, Juden werden beleidigt und bedroht. Antisemitismus hat eine lange und unheilvolle Geschichte. Welchen Anteil hat das Christentum bzw. haben Christen daran? Welche Ursachen hat die neue Welle von Antisemitismus und Fremdenhass in Deutschland, und was können wir dagegen tun?
Odin statt Christus – Völkisches Neuheidentum	Wenn Grufties ihre Pentagramme gegen SS Runen, Thorshämmer und Ähnliches eintauschen und anstatt schwarzer Umhänge lieber Lederuniformen aus dem „Dritten Reich“ tragen, hört man Gesänge von „Heiligem Blut“, „Sieg oder Tod“ und mörderischen Werwölfen. Das gesamte Leben gilt dann als unablässiger Kampf: „Alles Leben ist ein Sterben. Alles Sterben ist ein Werden.“ Rechtsradikales Gedankengut findet sich nicht allein bei stumpfen Skinheads mit dem Baseballschläger, sondern drückt sich auch in rassenreligiöser Esoterik aus. Hier wird weniger Adolf Hitler sondern der heidnische Gott Odin verherrlicht und auf verschlüsseltem Wege eine menschenverachtende, antichristliche Haltung verbreitet. Das Verständnis und die Gefahren dieser Weltanschauung sind Thema des Vortrags.
Satanismus	Satanismus – was ist das? Gefahren? Wie kann oder soll ich reagieren, wenn ich damit in Berührung komme?
Wesensphilosophie und Existenzphilosophie	In der Geschichte der Philosophie unterscheiden sich zwei große Denkbewegungen: diejenige der so genannten Wesensphilosophie (Platon, Kant, Hegel, u.a.) und diejenige der so genannten Existenzphilosophie (Kierkegaard, Heidegger, Sartre, u.a.). Beide Bewegungen beschreiben und bestimmen unser tägliches Leben. Ein Nachdenken dieser Bewegungen ist gleichzeitig eine Einführung in die Philosophie.
Die Frage nach Gott	Ausgehend von der Äußerung Martin Luthers: „Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott“ wird über unterschiedliche Vorstellungen über Gott und Götter im Alltag von Jugendlichen sowie in Philosophie, in Religionen und in der Bibel gearbeitet.
Soldat oder Kriegsdienstverweigerer, Wehrdienst oder Zivildienst	Der Wille zur Bewahrung bzw. Erlangung eines friedlichen Neben- und Miteinanders zwischen Völkern zielt auf die ethische Frage nach den Mitteln. Ist das Mittel der Gewalt ethisch zu rechtfertigen. Welche Kriterien der persönlichen Entscheidung (im Rahmen der Wehrpflicht) gibt es?

Gewaltlose Konfliktbewältigung	Gandhi sah die Gewaltlosigkeit als die stärkste denkbare Waffe an. Sein Wirken soll Ausgangspunkt eines Nachdenkens über aktuelle Fragen der gewaltfreien oder gewalttätigen Konfliktbewältigung sein.
Vergleichen der Religionen	Was haben die großen Weltreligionen gemeinsam und wo unterscheiden sie sich? Wie sind sie miteinander verbunden – und weshalb gibt es überhaupt so viele Religionen?

Im Anschluss an die Projektwoche erfolgt regelmäßig eine Auswertung mit den Akteuren in Form von Auswertungsgesprächen. Darin haben die Mitarbeiter/innen die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen zu artikulieren und in die weiteren Entwicklungen einzubringen. Zur Veranschaulichung dokumentieren wir hier Auszüge aus zwei Gesprächen.

Erfahrungen

A Erfahrungen eines Basisgruppenleiters

[...]

Wo sehen Sie Chancen und Grenzen für die Arbeit solcher Projektwochen an und in der Schule?

Ein großes Problem ist, dass der Besuch der Projektwoche Pflicht ist. Man kann sich nicht frei dafür oder dagegen entscheiden. Die Schüler sollten die Möglichkeit haben, an normalem Unterricht o.ä. teilzunehmen, und sie nicht dazu zwingen. Andere Räumlichkeiten wären vorteilhaft, da ansonsten der Unterrichtscharakter, der bei einigen Schülern sehr negativ besetzt ist, auch während der Projektwoche herrschen würde (passive Haltung).

Haben Sie von Seiten der Schüler und Schülerinnen Widerstände bemerkt, die auf eine bewusste Abgrenzung gegenüber Religionen hinweisen? Was haben Sie festgestellt? Wie hat sich dies geäußert? Gab es Veränderungen unter den Schülern und Schülerinnen? Wie sahen diese aus?

Fast alle Schüler hatten Vorurteile gegenüber gläubigen Menschen. Schon im Vorfeld konnte festgestellt werden, dass Schüler, die sich zu einem Glauben bekennen, gemobbt und nicht ernst genommen werden. Auch gegenüber den Basisgruppenleitern herrschte am Anfang Misstrauen. Doch ich meine, dass dieses Misstrauen im Lauf der Woche in Toleranz und teilweise sogar Sympathie umgewandelt werden konnte. Abschätzige Äußerungen über alles, was mit Religion zu tun hat, waren sowohl im Vorfeld als auch am Anfang der Projektwoche zu hören. Eine Ausnahme stellte der Buddhismus dar. Diese Religion weckte bei den meisten großes Interesse und stieß auch auf viel Toleranz. Ein bemerkenswertes Resultat der Woche ist, dass viele Schüler aufgeschlossen gegenüber Veranstaltungen der Ev. Akademie Sachsen-Anhalt für Jugendliche sind. Zahlreiche Schüler haben ihr Misstrauen und ihre Abneigung überwunden und lassen sich nicht mehr sofort vom Begriff „Kirche/Religion“ abschrecken.

Wie haben Sie auf diese Herausforderung reagiert?

Ich selbst war in der Organisation der Projektwoche beschäftigt. Wir haben uns bemüht, die Fragen, die die Schüler im Vorfeld gestellt hatten, zu beantworten bzw. auf ihre Interessensgebiete einzugehen. Dies geschah vor allem in der Auswahl der Wahlthemenangebote.

Welche Elemente einer Religionsphilosophischen Projektwoche würden Sie beibehalten, verstärken, ändern oder weglassen?

Die Basisgruppen, die Begegnung mit authentischen Religionsvertretern, die wählbaren Wahlthemenangebote sind meiner Einschätzung nach sehr wichtig. Eine Begegnung mit einem Promi ist nur dann sinnvoll, wenn die Jugendlichen die Person kennen bzw. wenn die Person ihre Altersgruppe anspricht.

Wie bewerten Sie den Exkursionstag?

Der Exkursionstag ist meiner Meinung nach ein wichtiger Bestandteil der Projektwoche.

Wie schätzen Sie die Arbeit mit den Fachlehrern und Fachlehrerinnen ein? Welche Aufgaben sollten Lehrer und Lehrerinnen übernehmen, welche nicht?

Es besteht die Gefahr, dass sich Schüler allein durch die Anwesenheit von Lehrern nicht öffnen können/wollen. Dadurch wird die Chance genommen, sich essentiell mit einem Thema auseinanderzusetzen bzw. die eigene Meinung äußern zu können.

Schüler und Schülerinnen wirken bei der Vorbereitung und Durchführung des Projektes mit. Welche Aufgaben sollten Schüler und Schülerinnen ihrer Meinung nach innerhalb des Projektes übernehmen?

Die sog. Schülerassistenten sollten bei den Zwischenbesprechungen/den jeweiligen Tagesauswertungen während dieser Woche anwesend sein. Sie können die Verantwortlichen auf Probleme und Stimmungen aufmerksam machen. So können Missverständnisse vermieden werden und die Schüler erhalten eine Plattform/Sprachrohr durch ihre „Assistenten“. Schülerassistenten vermitteln Informationen und sind bei Fragen/Problemen Ansprechpartner für die Schüler.

[...]

B Erfahrungen einer Lehrerin

[...]

Wo sehen Sie Chancen und Grenzen für die Arbeit solcher Projektwochen an und in der Schule?

Chancen sehe ich in der Durchbrechung des normalen Schulalltags und in der zeitlichen Begrenzung sowie in der abwechslungsreichen Gestaltung durch Orts- und Personenwechsel.

Als besondere Grenze habe ich das fehlende Verständnis im Lehrerkollegium erlebt, bei den Kollegen herrschte die Meinung vor, die Kursstufe bedeutet Abiturvorbereitung, d.h. wertvolle Unterrichtszeit geht verloren. Außerdem gab es zeitliche und räumlich-organisatorische Probleme sowie finanzielle Schwierigkeiten.

Haben Sie von Seiten der Schüler und Schülerinnen Widerstände bemerkt, die auf eine bewusste Abgrenzung gegenüber Religionen hinweisen? Was haben Sie festgestellt? Wie hat sich dies geäußert? Gab es Veränderungen unter den Schülern und Schülerinnen? Wie sahen diese aus?

Widerstände bei Überbetonung einer Weltreligion gegenüber anderen, denn die Schüler wollen sich selbst ihr Urteil bilden und nicht beeinflusst werden,

wobei sie Konkurrenzstreben der Religionen (besonders der monotheistischen bzw. einzelner Konfessionen untereinander) nicht verstehen. Abwehr gegen fundamentalistische Tendenzen jeglicher Art, die als altmodisch und weltfremd empfunden werden, z.B. Frauenbild einer Muslimin oder konservativ-katholische Sichtweisen zur Familienplanung, zum Verbot von Verhütung und Abtreibung.

Wie haben Sie auf diese Herausforderung reagiert?

Durch Möglichkeiten zu vertieften Gesprächen und Diskussionsrunden mit den Vertretern der Religionen in Form von Fragerunden, Podiumsdiskussionen, Basisgruppengesprächen bzw. in den abschließenden Auswertungsgesprächen im Unterricht.

Welche Elemente einer Religionsphilosophischen Projektwoche würden Sie beibehalten, verstärken, ändern oder weglassen?

Beibehalten werden sollten unbedingt die Begegnungen mit Vertretern der Weltreligionen und Exkursionen zu deren Wirkungsstätten sowie die Arbeit in Basisgruppen zur Vor- und Nachbereitung besprochener Inhalte.

Weglassen kann man die Grundinformationen zu Inhalten der einzelnen Weltreligionen (sind denjenigen, die Religionsunterricht besuchen, hinlänglich bekannt und in den Richtlinien zum Unterricht festgelegt).

Bei den Vorstellungen zu Veränderungen fällt mir ein, die Anzahl der Gesprächspartner für die Schülerinnen und Schüler zu verringern, da in vielen Gruppen vertrauensvolle persönliche Gespräche geführt und Gedanken geäußert werden und ein ständiger Wechsel die Schüler verunsichert bzw. überfordert.

Bestimmte Inhalte sollten in die unterrichtliche Bewertung einfließen dürfen. Z.B. könnten sie als Anregungen für Facharbeiten oder für Schülervorträge dienen.

Wie bewerten Sie den Exkursionstag?

Der Exkursionstag wird erfahrungsgemäß immer äußerst positiv erlebt, da hautnahe, authentische und ehrliche sowie offene und ungezwungene Begegnungen mit Religionsvertretern möglich sind, die in deren Umfeld nicht nur exotisch faszinieren, sondern auch Verständnis für ihre Lebensweise und Motive wecken.

Wie schätzen Sie die Arbeit mit den Fachlehrern und Fachlehrerinnen ein?

Welche Aufgaben sollten Lehrer und Lehrerinnen übernehmen, welche nicht?

Lehrer sollten nicht unbedingt aus Gesprächskreisen wie z.B. Basisgruppen ausgeschlossen bleiben („Lehrerfreie Zone“). Das empfinden wir kaum als notwendig, da wir uns stets um offene Dialoge und verständnisvollen, zum Teil gleichberechtigten Umgang mit unseren Schülern bemühen. Die Lehrer sollten auf eigenen Wunsch Zugang zu den einzelnen Veranstaltungen behalten.

[...]

Kontakte

Verein zur Förderung der religionsphilosophischen Schulprojektwochen in Berlin und Brandenburg e.V.

Zweck des Vereins ist die Förderung der Religionsphilosophischen Schulprojektwochen in den Schulen in Brandenburg und Berlin.

Vorstand: Karola Kirchner; Dr. Isbert Schultz-Heienbrok; Katharina Doyé

Postanschrift: c/o Karola Kirchner, Am Großen Wannsee 57B, 14109 Berlin

Tel.: 030/8053600, Fax: 030/80604732

e-mail: ischultzhei@yahoo.de

internet: www.reliwo.de

Ansprechpartner Berlin-Brandenburg-Oberlausitz (KW)

Amt für kirchliche Dienste in der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz

Arbeitsbereich Kinder- und Jugendarbeit

Koordination Religionsphilosophische Schulprojektwochen

Haus der Kirche

Goethestraße 26-30, 10625 Berlin

Tel.: 030/3191-0, Fax: 030/3191-202

e-mail: schulwochen@ejbo.de

internet: <http://www.ejbo.de>

Ansprechpartner Kirchenprovinz Sachsen und für die

Evangelische Landeskirche Anhalts

Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt e.V.

Studienleiterin für gesellschaftspolitische Jugendbildung

Katharina Doyé

Schlossplatz 1d, 06886 Lutherstadt Wittenberg

Tel.: 03491/498833-11, Fax: 03491/400607

e-mail: Katharina.doye@gmx.de oder; ev-akademie-wittenberg@t-online.de

internet: www.ev-akademie-wittenberg.de

Evangelische Akademie zu Berlin

Marcus Götz-Guerlin

Studienleiter für Jugend- und Bildungspolitik und Arbeit mit jungen Erwachsenen

Charlottenstr. 53/54, 10117 Berlin

Tel.: 030/20355-411, Fax (030)203 55-550

e-mail: goetz@eaberlin.de

Internet: www.eaberlin.de

- Arnold, Rolf/Schüssler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hg.) (2006): Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin.
- Barz, Heiner (1992): Religion und Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Teil 1 des Forschungsberichts „Jugend und Religionen“, Opladen.
- Barz, Heiner (1998): Was Jugendlichen heilig ist? Prävention im Bereich Sinnfragen, Patchwork-Religionen, Heilsversprechen, Okkultismus, Freiburg.
- Bellmann, Johannes (2006): Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. In: Ruhloff, Jörg/Bellmann, Johannes (Hg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag, Weinheim.
- Benner, Dietrich (2004): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80. Jg., H. 2/3, S. 163-181.
- Benner, Dietrich/Schluß, Henning/Schieder, Rolf/Willems, Joachim (2005): Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts (RuBiQua). DFG-Antrag.
- Bildung ist mehr als Schule (2002): Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Bonn/Berlin/Leipzig. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hg.) (2003): Jugendhilfe und Schule, 2. Aufl., Berlin.
- Brümmer, Vincent (2003): Philosophische Theologie. In: Betz, Hans-Dieter (Hg.): RGG⁴, Bd. 6, Sp. 1313-1315.
- Buber, Martin (1962): Werke. Erster Band: Schriften zur Philosophie, München/Heidelberg.
- Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe, Berlin.
- Bundesjugendkuratorium (2004): Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Positionspapier. http://www.dji.de/bjk/BJK_Neue%20Bildungsorte_Broschuere.pdf [gefunden 04.10.06].
- Deinet, Ulrich: Schule und Jugendarbeit – von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? In: deutsche jugend 50. Jg., H. 7/8, S. 327-335.
- Kelek, Neclá (2005): „Die fremde Braut“, Köln.

- Deuser, Hermann (2004): Religionsphilosophie. In: Betz, Hans-Dieter (Hg.): RGG⁴, Bd. 7, Sp. 355-371.
- Doedens, Folkert (2001): Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle, in: <http://lbs.hh.schule.de/relphil/pti/downloads/rufalle.doc> (Zugriff am 7.4.2006).
- Domsgen, Michael (2004): Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig.
- Domsgen, Michael (2005a): Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung, Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig.
- Domsgen, Michael (2005b): Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland. Überlegungen zu einem vernachlässigbaren Verhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57. Jg., H. 1, S. 65-77.
- Doyé, Götz/Kessler, Hildrun (2002): Konfessionslos und religiös, Gemeindepädagogische Perspektiven, Leipzig.
- Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Reihe: Forum ThLZ, Leipzig.
- Failing, Wolf-Eckart/Heimbrock, Hans-Günter (1998): Gelebte Religion wahrnehmen, Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart.
- Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Red.) (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster.
- Gebhardt, Winfried (2003): Jugendkulturen und Religion. Auf dem Weg zur religiösen Selbstermächtigung, EZW-Texte Nr. 170.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2001): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Auflage, Neuwied, 1136-1148.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.) (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, München/Weinheim.
- Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef (1997): Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, Stuttgart.
- Hanisch, Helmut/Kinder, Jochen (2003): Religions- und Ethikunterricht im Freistaat Sachsen aus statistischer Sicht. In: Domsgen, Michael u. a. (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft, Bad Heilbrunn/Obb, S. 191-214.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. In: Ders.: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3, Frankfurt/M., S. 7-62.
- Kaiser, Arnim (1990): Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? In: Grundlagen der Weiterbildung 1. Jg., H. 1, S. 13-18.
- Kaiser, Arnim (1991): Lebensweltbezug der Erwachsenenbildung. In: EB 37. Jg., H. 2, S. 69-73.
- Kegan, Robert (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst, Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München.

- Kirchenamt der EKD (2000): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh.
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin.
- Kutschera, Franz von (1990): Vernunft und Glaube, Berlin.
- Lenzen, Dieter (2003): Bildung neu denken!, München.
- Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine (2002): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs. In: Auer, Karl-Heinz (Hg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven, Innsbruck/Wien, S. 145-165.
- Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion, Frankfurt/Main.
- Möller, Kurt (2005): Jugendliche auf der Suche nach Transzendenz. In: Projektgruppe Jugend und Religion: if god is a dj ... Archiv der Jugendkulturen, Berlin, S. 9-22.
- Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen.
- Nipkow, Karl Ernst (2000): Religiöse Bildung im Pluralismus. In: Neue Sammlung 20. Jg., H. 2, S. 281-293.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (1995): Entwicklungspsychologie, 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim.
- Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden.
- Pollack, Detlef (1993): Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung – Eine religionssoziologische Analyse. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 93. Jg., H. 4, S. 586-615.
- Pollack, Detlef (1994): Die Kirche in der Organisationsgesellschaft, Stuttgart.
- Pollack, Detlef (1996): Individualisierung statt Säkularisierung? – Zur Diskussion eines neueren Paradigmas in der Religionssoziologie. In: Gabriel, Karl (Hg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh, S. 57-85.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn.
- Rauschenbach, Thomas u.a. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung, Weinheim/München.

- Reich, Christian (2004): Ich glaube, du glaubst, wir glauben. Erfahrungen Religionsphilosophischer Schulprojektwochen (RPSPW). In: forum religio. Zur Praxis des Religionsunterrichts Nr. 4, S. 30. Hg. vom Kollegium des Pädagogisch-Theologischen Instituts Kassel.
- Schluß, Henning (2002): Von Zauberlehrlingen und Hexenmeistern. Ein Kommentar zur deutschen Schulwirklichkeit im Allgemeinen und zum Streit um LER im Besonderen. In: Ethik und Unterricht 13. Jg., H. 4, S. 46-48.
- Schluß, Henning (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern – Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?, Schwalbach/Ts.
- Schluß, Henning (2004): Das Recht des moralisch-evaluativen Unterrichts. Zur pädagogischen Bedeutung der juristischen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, LER und Ethik. In: Gruehn, Sabine/Kluchert, Gerhard/Koinzer, Thomas (Hg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch, Weinheim, S. 257-272.
- Schluß, Henning/Götz-Guerlin Marcus (2003): Was hat Religion mit Erfahrung zu tun? Die Religionsphilosophische Schulwoche als religiöse Kommunikation. In: Pastoraltheologie 92. Jg., H. 7, S. 274-286.
- Schwabe, Mathias (1996): Thesen zum Begriff der „Lebenswelt-Orientierung“. In: Forum Erziehungshilfen 2. Jg., H. 3.
- Schweitzer, Friedrich (1996): Auf der Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2003): Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2004): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2005): Auch Jugendliche als Theologen. Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern. In: ZPT 57. Jg., H. 1, S. 46-53.
- Shell (2000): 13. Shell Jugendstudie 2000, hg. von Fischer, Arthur, Opladen.
- Shell (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie, hg. von Albert, Mathias/Hurrwilmann, Klaus, Frankfurt a.M.
- Thiersch, Hans (2000): Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe 2. Jg., H. 2, 39-45.
- Wegener-Spöring, Gisela (2001): Sachunterricht im Spannungsfeld von Lebensweltbezug und Wissenschaftsorientierung. Vortragsmanuskript für eine Fortbildungsveranstaltung.
- Wippermann, Carsten (1998): Religion, Identität und Lebensführung, Opladen.
- Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh.
- Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imbke/Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen.

Verfasserinnen und Verfasser

Katharina Doyé

Dipl.-Religions- und Gemeindepädagogin (FH),
Studienleiterin für gesellschaftspolitische Jugendbildung an der
Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt,
Schwerpunkt Religionsphilosophische Projektwochen

Marcus Götz-Guerlin

Pfarrer, Politikwissenschaftler, Studienleiter für Jugendbildung
und Arbeit mit jungen Erwachsenen,
Evangelische Akademie zu Berlin

Henning Schluß

Dr. phil., Wissenschaftlicher Assistent, Humboldt-Universität zu Berlin –
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft

87

Matthias Spenn

Pfarrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Comenius-Institut –
Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft Münster,
Arbeitsbereich Gemeindepädagogik

Karsten Weyer

Pfarrer, Koordinator für Religionsphilosophische Schulwochen
in Brandenburg,
Amt für Kirchliche Dienste in der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-
schlesische Oberlausitz,
Arbeit mit Kindern und Jugendliche

Dirk Zampich

Kulturwissenschaftler, Erwachsenenbildner
Jugendbildungsreferent der Arbeitsgemeinschaft
Evangelische Schülerinnen und Schülerarbeit,
Schwerpunkt Kooperation Jugendarbeit Schule

Gunther Zilz

Pädagoge
Koordinator für Religionsphilosophische Schulwochen in Brandenburg
(2000-2005) Amt für Kinder- und Jugendarbeit der Evangelischen Kirche
Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz

Aktuelle Veröffentlichungen des Comenius-Instituts

Matthias Spenn, Dietlind Fischer

Ganztagsschulen gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung.

Münster 2005, Schutzgebühr 3,00 €

Ganztagsschulen eröffnen neue Möglichkeiten für eine bessere Schule. Es kommt aber darauf an, welches pädagogische Konzept sie verwirklichen. Wie sollte eine „gute“ Form von Ganztagsschule aussehen?

Lehrerinnen und Lehrer sind in ihren pädagogischen und sozial-kooperativen Möglichkeiten herausgefordert. Sozialpädagogen, Gemeindepädagoginnen, Pfarrerinnen oder Jugendreferenten sind damit konfrontiert, dass sich durch Entwicklungen der Schule auch ihre Arbeitsmöglichkeiten in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit ändern. Gleichzeitig werden sie von Schulen angefragt, ob und wie sie sich kooperativ in die Gestaltung von offenen Ganztagsangeboten einbringen. Das alles hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Agierenden und auf Konzeptionen der Arbeit in Schule, Gemeinde und Sozialpädagogik. Die Aus- und Fortbildung von pädagogisch arbeitendem Personal muss solche Entwicklungen unterstützen; Schulleitungen und Träger der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung müssen sich neuen Gestaltungsaufgaben stellen.

Den Autoren ist es ein Anliegen,

- > über Sachstände und Hintergründe der Diskussion zu Ganztagsschulen in zusammenfassender Form zu informieren, Begriffe zu klären, Begründungen und Trends zu markieren;
- > an kirchliche Entscheidungsträger, Verbände, Gruppen, Bildungsinstitutionen u.a. Anregungen zur Beteiligung an der Diskussion zu geben und diese strukturierend zu unterstützen;
- > Vorschläge und Empfehlungen zu geben, in welcher Weise insbesondere Ganztagsschulen zu entwickeln und Kooperationen aufzubauen sind.

Dietlind Fischer, Volker Elsenbast

Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006,

Schutzgebühr 5,00 €

Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut:

Folkert Doedens, Prof. Dr. Bernhard Dressler, Volker Elsenbast, Dietlind Fischer, Dr. Matthias Hahn, Dr. Peter Kliemann, Dr. Hartmut Lenhard, Matthias Otte (Gast), Prof. Dr. Martin Rothgangel, Prof. Dr. Hartmut Rupp, Prof. Dr. Rolf Schieder, Prof. Dr. Bernd Schröder, Rudolf Tammeus

Eine Gruppe von religionspädagogischen Fachleuten aus Praktischer Theologie sowie Lehreraus- und -fortbildung hat ein fachdidaktisch begründetes Modell für grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zum Ende der Sekundarstufe I erarbeitet. Was es im evangelischen Religionsunterricht zu lernen gibt, sollte aus bildungstheoretischen, bildungspolitischen und religionspädagogischen Gründen weit stärker als bisher geklärt und nachvollziehbar gemacht werden.

Die Orientierung des Religionsunterrichts an verbindlichen fachbezogenen Kompetenzen wird auch nicht von dem Wissen darum relativiert, dass religiöse Bildung mehr umfasst als das Verfügen über Kompetenzen. Bildung ist als selbstreflexiver Prozess des Subjekts nur begrenzt durch Unterricht zu beeinflussen. Aber es ist nicht beliebig offen, was Unterricht über mehrere Jahre hin bewirken kann und was als zu erreichende und erlernbare Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern angelegt sein sollte.

Das Kompetenzmodell wird als Vorschlag und Orientierungsrahmen zur Diskussion und Weiterentwicklung veröffentlicht. Fachgruppen bzw. Fachschaften für den Religionsunterricht, Lehrer/innen und Religionslehrerverbände, Schulreferent/innen und Schuldekane, Lehrerbildner/innen und Religionspädagog/innen sind eingeladen, sich an der Diskussion, Erprobung und weiteren Entwicklung zu beteiligen.