

Klaus-Gerd Eich, Nicole Hau, Georg Köhl,
Veronika Rass, Herbert Tholl, Ute Wagner

Projektorientiert Seelsorge lernen

Praktisch-theologische und didaktische Überlegungen zur
Berufseinführung der pastoralen Berufe

„Projektorientierung“ ist ein „Zauberwort“, das für vieles steht und in jüngster Zeit auffällig häufig im Zusammenhang mit Sparmaßnahmen propagiert wird und Qualitätssicherung trotz Verknappung von Ressourcen suggeriert. Der vorliegende Beitrag untersucht auf dem Hintergrund von mehr als 15-jähriger Erfahrung in projektbezogener Praxisberatung und Konzeptentwicklung in der Berufseinführung der Seelsorgerinnen und Seelsorger im Bistum Trier Chancen und Grenzen projektorientierten Lernens (und Arbeitens) im Kontext beruflicher pastoraler Bildung und eines handlungsorientierten und kommunikativen Verständnisses Praktischer Theologie.

„Die Berufseinführung ist eine Schnittstelle, an der das Lernen einen anderen Charakter bekommt als bisher. Lernort und Lernverständnis ändern sich gegenüber der Zeit der Ausbildung. Nicht mehr die Universität oder die Fachhochschule bestimmen Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen des Lernens, sondern die jeweilige christlich-kirchliche Praxis im gesellschaftlichen Kontext. Vorwiegend fächerbezogenes, rezeptives Lernen während der Studienphase wird in der Phase der Berufseinführung abgelöst durch situationsbezogenes, selbstinitiiertes Lernen im realen sozialen Kontext. Lernortwechsel und Veränderung des Lernverständnisses führen zu Verunsicherungen bei vielen Berufsanfängern und -anfängerinnen. Diese Dissonanzen sind als Lernchancen zu nutzen.“¹

Im Unterschied zur weithin offenen und vorwiegend angebotsorientierten Situation im Bereich der Fort- und Weiterbildung haben fast alle Bistümer in Deutschland das Lernen in der Berufseinführung durchorganisiert. Es gibt unterschiedliche, mehr oder weniger stark reflektierte Konzepte der Berufseinführung für die verschiedenen pastoralen Berufe.

Über das Lernverständnis hinaus ändert sich auch das Theologieverständnis. Nicht ein einzelnes theologisches Fach oder eine selbst zu wählende Fächergruppe, sondern die Praktische Theologie ist die zuständige Reflexions- und Planungsfolie für die Praxis der Seelsorge. Wer qualifiziert in der Pastoral arbeiten will, ist darauf verwiesen, seine Arbeit praktisch-theologisch zu planen und auszuwerten.

¹ G. Köhl, Lern-Ort Praxis, Münster 2003, 29f.

Die im Studium insgesamt geringe Bedeutung der Praktischen Theologie kann dazu führen, „dass in den ersten Semestern theologische Wissensbestände unter rein historischer Perspektive angehäuft werden und eine spätere Verknüpfung mit Fragestellungen, Problemen und Aufgaben der Gegenwart nicht mehr gelingt. (...) Es droht die Ausbildung eines zur Ausübung des Pfarramtes nicht befähigenden historisch orientierten Theologieverständnisses, das zu keiner Identität im existentiellen Sinne führt.“²

Es bedarf deshalb in der Berufseinführung „einer angewandten Theologie, die auch in materialer Hinsicht zusammenbringt, was zusammengehört: biblisch-orientierter Glaube und Situation und Person und kirchlich-gesellschaftlicher Kontext. Solche Theologie ist eine Querschnittsfunktion, welche die Ausbildung in allen Fächern begleitet. Ihre Relevanz zeigt sich vor allem dann, wenn sie fallbezogen betrieben wird. Vor allem die Analyse pastoraler ‚Werkstücke‘ (Gottesdienst, Unterricht, Seelsorge usw.) bieten sich an, exemplarisch angewandte Theologie zu betreiben und so Verknüpfungen herzustellen.“³ Angewandte Theologie versteht der Verfasser als „Basistheorie kirchlicher Praxis“. „Sie reflektiert Gestalten, in denen Kirche sich verwirklicht, auf ihre Bestimmung, ihren Grund und ihre handlungsleitenden Regeln hin.“⁴

Der Inhalt des Begriffs „angewandte Theologie“ entspricht weitgehend unserer Option für ein Verständnis Praktischer Theologie als kommunikativer Handlungswissenschaft. Diese Option macht einerseits die Praktische Theologie für die Seelsorgeausbildung „hoffähig“, weil qualifiziertes seelsorgliches Handeln notwendig auf praktisch-theologische Reflexion verwiesen ist und gibt gleichzeitig den einzelnen theologischen Fächern (wieder) eine Bedeutung für die Seelsorgepraxis überhaupt.⁵

In diesem Sinne schließen wir uns der Position Norbert Mettes an, der im Anschluss an Helmut Peukert Praktische Theologie als kommunikative Handlungswissenschaft versteht, indem gläubiges Handeln als Erschließung und Transformation von Wirklichkeit verstanden wird und unabdingbar auf didaktisch-methodische Planungen und Reflexionen verwiesen ist.⁶ Für die Aufgabe der Praktischen Theologie in der Studienphase bringen wir dem Verständnis Reinhard Feiters von Praktischer Theologie als Wahrnehmungswissenschaft, die begründete Antworten für die Studierenden ermöglichen soll, durchaus Sympathie entgegen.⁷

² C. Grethlein, Religionspädagogik im Pfarramtsstudium, in: Pr Th 33 (1998), 224-231, hier 225.

³ P. Bukowski, Theologie in der zweiten Ausbildungsphase, in: Pastoraltheologie 93 (2004), 152-166, hier 160.

⁴ Vgl. ebd., 153.

⁵ Vgl. K. Lehmann, Theologiestudium und kirchlicher Dienst, in: IKZ Communio 9 (1980), 522-531.

⁶ Vgl. N. Mette, „... dass Gott ein Tätigkeitswort werde“, in: KatBl 29(2004), 368-375.

⁷ Vgl. R. Feiter, „Gib deine Antwort darauf!“, in: KatBl 29(2004), 376-382.

Ausgehend von zwei Praxisbeispielen und der Darstellung und Begründung des projektorientierten Lernarrangements in der Berufseinführung der pastoralen Berufe in Trier werden die pädagogischen, betriebswirtschaftlichen, theologischen und spirituellen Implikationen projektorientierten Lernens in der beruflichen Bildung auf der Konzeptebene (Entwicklung einer „ProjektDidaktik“) und Projektorientierung als beste Operationalisierung eines Verständnisses Praktischer Theologie als kommunikativer Handlungswissenschaft auf der Metaebene der Wissenschaftstheorie erörtert, um abgesicherte Handlungsorientierungen zu entwickeln, die Chancen und Grenzen projektorientierten Lernens aufzeigen.

1 Praxisbeispiel: Projekt „Kinderfreundliche Gemeinde als Voraussetzung für eine nachhaltige Taufpastoral“⁸

Im Rahmen ihrer Berufseinführung begleitet eine Gemeindeassistentin den Aufbau eines Arbeitskreises „Junge Familien“. Dieser hat sich zur Aufgabe gemacht, Eltern von neugeborenen Kindern zu besuchen, um an der „Lebenswende Geburt“ Anteil zu nehmen und durch diakonische Präsenz und lebendiges Zeugnis die Taufe in eine sichtbare Anteilnahme der Gemeinde einzubetten. Die Zielrichtung des Projekts kann man als katechetisch im Rahmen eines evangelisierenden Seelsorgekonzeptes („Evangelii nuntiandi“) bezeichnen.

1.1 Projektidee

Durch Besuche von Gemeindemitgliedern bei jungen Familien soll die Gotteskindschaft des neuen Erdenbürgers hervorgehoben werden, die in der Taufe ihre sakramentale Verlautbarung findet. Christliche Gemeinde soll für die Eltern greifbar werden und einen Lebensraum anbieten.

1.2 Projektinitiative

Die Gemeindeassistentin nimmt bei einer Pfarrgemeinderatssitzung das Anliegen von Frau G. auf, dass der Kontakt der Gemeinde zu Eltern von Neugeborenen intensiviert werden sollte. Die beiden verabreden sich zu einem Gespräch.

1.3 Projektskizze

Bei dem Treffen zeigt sich Frau G. hoch motiviert. Sie äußert die Vermutung, dass die Distanz vieler junger Familien zur Gemeinde weniger mit einer bewussten Entscheidung gegen Kirche zu tun hat als einerseits mit Unsicherheit und andererseits mit einer hohen Belastung, die in dieser Lebenssituation auf die Partner zukommt. Frau G. ist sicher, dass eine stärkere Zuwendung von Seiten der Gemeinde eine gute Kontaktmöglichkeit darstellen würde. Dabei ist ihr Grundanliegen nicht „rekrutierend“ im Sinne einer engen Anbindung junger Eltern an die Gemeinde, sondern

⁸ Dieses Projekt wurde von der Gemeindeassistentin Christa Paul-Simon in Bildstock durchgeführt.

in erster Linie diakonisch motiviert. Anknüpfend an der existenziellen Erfahrung von Eltern bei der Geburt neuen Lebens sowie an den tiefen Einschnitten in das bisherige Lebenskonzept wird die Idee entwickelt, einen Kreis von Personen zu finden, die Interesse daran haben, junge Familien aus der persönlichen Lebens- und Glaubenserfahrung heraus zu unterstützen. Da in den meisten Fällen von Seiten der Eltern die Taufe des Kindes gewünscht wird, kann der Kontakt durch Gemeindemitglieder die bisherige „Komm“-Struktur der Taufpastoral in eine „Geh-hin“-Struktur wandeln. Gemeinde nimmt auf diese Weise Anteil an dem neugeborenen Menschen und begleitet den Weg ins Leben, zur Taufe und darüber hinaus.

1.4 Projektplan

Es finden sich acht Frauen, die Interesse haben, sich auf die Projektidee einzulassen. In mehreren Treffen wird die Motivation der Gruppenmitglieder geklärt, die Zielrichtung definiert und ein Handlungskonzept erarbeitet. Die Projektgruppe trifft sich auch nach Aufnahme der Arbeit regelmäßig zu Erfahrungsaustausch, Praxisberatung und Schulung (z. B. tauftheologische und pastoraltheologische Aspekte, Gesprächsführung). Die Gemeindeassistentin stellt das Projekt theologisch in den christlich-anthropologischen Kontext der bereits in der Geburt geschenkten Gotteskindschaft. Pastoraler Anlass für die Besuche, die der Arbeitskreis durchführt, ist jeweils die Begrüßung eines von Gott geliebten neugeborenen Menschen sowie dessen Eltern – nicht mehr und nicht weniger. Die öffentliche und geschichtliche Verlautbarung der Gotteskindschaft des Neugeborenen im Sakrament der Taufe wäre der nächste Schritt, der allerdings nicht zwingende Folge oder „Erfolgskriterium“ für die Besuche ist. Und unter dem Aspekt der verlautbarten Gotteskindschaft stellt die Taufe für das Kind, für seine Eltern und für die Gemeinde einen eigenständigen, von der weiteren „Kirchenpraxis“ der Familie unabhängigen, Wert dar.

1.5 Projektdurchführung

Bei ihren Besuchen machen die Gruppenmitglieder die Erfahrung, durchweg willkommen zu sein. Häufig entsteht ein Gesprächsrahmen, in dem sowohl Lebenspraxis und -reflexion wie auch Glaubensfragen zum Thema werden. Das echte Interesse der Besucherinnen wird von den jungen Familien als wohltuend erlebt und weckt das Bedürfnis nach weiteren Kontaktformen. Durch gute Öffentlichkeitsarbeit nimmt die Gemeinde im weiteren Sinne ebenfalls Anteil an dem Projekt. Es entstehen Synergien, indem die Frauen des Handarbeitskreises Babyschuhe als Geschenk für die Neugeborenen stricken und Jugendliche Grußkarten gestalten. Wenn Eltern ihr Kind zur Taufe bringen, sind die Frauen des Arbeitskreises bei der Feier anwesend und überreichen ein selbst entworfenes Taufheft. Ein Foto des getauften Kindes wird im Schaukasten an der Kirche und in der Dorfmitte ausgestellt. In dieser Phase leistet die Gemeindeassistentin vor allem Unterstützung durch Koordination der verschiedenen Handlungsstränge (Besuche, Taufanmeldungen, Kontakte zu

Handarbeitskreis und Jugendgruppe) sowie durch Anleitung des Erfahrungsaustauschs und durch Fortbildungsimpulse.

1.6 Projektabschluss

Nach der Startphase initiiert die Gemeindeassistentin eine Reflexion des Projekts, bei der die Erfahrungen bei der Durchführung mit der ursprünglichen Zielsetzung und den Erwartungen der Gruppenmitglieder in Bezug gesetzt werden. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Erwartungen erfüllt und zum Teil sogar übertroffen worden sind, was an drei Wahrnehmungen festgemacht werden kann: erstens an der persönlichen Zufriedenheit der Besucherinnen, zweitens an der guten und teilweise aktiven Resonanz der Gemeinde und vor allem drittens an dem Bedürfnis der besuchten jungen Familien nach weiterem Kontakt. Als besonderer Gewinn wird herausgestellt, dass durch die Besuche auch Familien erreicht werden, die auf Grund sozialer oder ethnischer Barrieren aus sich heraus den Weg zur Gemeinde nicht gesucht hätten. Die Reflexion führt zu einer zur Vergewisserung innerhalb der Gruppe, den Arbeitskreis und die Besuche der Neugeborenen fortzuführen, zugleich ergeben sich daraus aber auch neue Projektideen für die Zeit nach der Taufe (z. B. Grußaktion zum 1. Geburtstag, Feier eines Familiensonntags, Initiierung von Krabbelkreisen).

1.7 Lernorganisation

Als Grundkompetenz bringt die Gemeindeassistentin aus dem Berufspraktischen Jahr die Befähigung zur Leitung von Gruppen sowie Instrumente zur Bedingungsfeldanalyse mit. In der zweijährigen Berufseinführungsphase geschieht die Unterstützung durch fachliche Einzelberatung, Kollegiale Praxisberatung sowie Praxisbesuche. Darüber hinaus sind für die Lerngruppe aller Gemeindeassistentinnen zwei Kurselemente zum Thema „Konzeptentwicklung“ und „Entwicklung eines Seelsorgeverständnisses“ eingerichtet.

2 Projektorientierung in der religionspädagogischen Ausbildung angehender SeelsorgerInnen im Bistum Trier: ein Projektausschnitt

Intention religionspädagogischer Ausbildung ist unter dem Aspekt der Schlüsselqualifikationen eine Qualifizierung zu „didaktischem Handeln i. w. S.“, das unter anderem die Fähigkeit zu planvollem Handeln, exemplarischem Handeln, ein Lernen im Mix verschiedener Methoden und Sozialformen, Lernen im Feedback-Prinzip und ein subsidiäres Lehrer-/Vermittlerverständnis beinhaltet⁹.

⁹ E. Felten u. a., Qualitätssicherung in der Berufseinführung und Fortbildung von Seelsorgern, in: PThl 18 (1998), 325- 349, hier 338.

Im Folgenden wird ein Beispiel an der Nahtstelle Berufsausbildung zur Berufseinführung aus der Berufsgruppe der PastoralreferentenInnen skizziert.

2.1 Ausgangssituation

PastoralreferentenInnen, die unter Anleitung von MentorenInnen im Berufspraktischen Jahr ihre Schulausbildung absolviert haben, stehen zu Beginn ihrer Berufstätigkeit vor der Problemstellung ihre berufliche Handlungskompetenz zu erweitern, da sie nun ohne Mentorenbegleitung der Aufgabe nachkommen müssen, ihre Identität und Kompetenz als LehrerIn und SeelsorgerIn in der Schule zu entfalten.¹⁰

Die TeilnehmerInnen des skizzierten Projekts waren mit der Arbeitsform der Kollegialen Praxisberatung¹¹ vertraut, da sie im Rahmen der Berufseinführung durch die Autoren KÖHL und EICH begleitet wurden. Zudem kannten sie das Lernarrangement des Studientags. An religionspädagogischen Studientagen werden Fragestellungen der KandidatenInnen, die sich aus deren Praxis ergeben, aufgegriffen und unter fachlicher Anleitung bearbeitet.

2.2 Projektidee

Im Rahmen eines informellen Austauschs artikulierten die PastoralreferentenInnen ihre Schwierigkeiten in der Schule (Disziplinschwierigkeiten; Auftrag, Schulentage durchzuführen; mangelnde Ausstattung mit Medien; eigene Position in der Schule u. a.). Angesichts dieser Probleme initiierten die Kursteilnehmer in Rücksprache mit einem Vertreter der religionspädagogischen Fachbegleitung ein Treffen, um sich den anstehenden Problemen zu stellen.

2.3 Projektdurchführung

In einem ersten Treffen schilderte jede(r) in einer Blitzlicht-Runde seine/ihre Schwierigkeiten im Kontext schulischen Handelns, und eine Prioritätenliste mit den gravierendsten Fragestellungen wurde erarbeitet.

Die Gruppe bildete zwei Halbgruppen, die sich den nachstehenden Fragen widmeten:

- Wie gestaltete ich für SchülerInnen der beiden letzten Hauptschuljahre einen Übergang in die Arbeitswelt?
- Was tue ich, wenn ich SchülerInnen nervend finde?

Als Verfahrensvorschlag zur Bearbeitung der anstehenden Themen wurde auf den pastoralen Dreischritt des Sehens-Urteilens-Handelns re-

¹⁰ Zu diesem Zusammenhang vgl. K.-G. Eich, Der Einsatz Pastoraler Mitarbeiter des Bistums Trier in der Schule. Ein religionspädagogischer Entwurf zur Rezeption und Evaluation von Qualitätsmanagementsystemen für Religionsunterricht und Schulseelsorge, Neuwied 2002: s. www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/715, 82-87.

¹¹ Zum Stellenwert der Arbeitsform „Kollegiale Praxisberatung“ im Kontext der Ausbildung angehender SeelsorgerInnen vgl. G. Köhl, Lern-Ort Praxis, 312-320.

kurriert. Exemplarisch wird hier nur das Vorgehen der ersten Teilgruppe dokumentiert.

a) Sehenschule

Die erstgenannte Gruppe widmete sich der Aufgabe, zunächst zu eruieren, wer noch mit dieser Frage befasst ist. Das Ergebnis war überraschend: Neben den Schulen selbst (hier insbesondere die jeweiligen KlassenlehrerInnen und ArbeitslehrerInnen) sind es Handwerkskammern, Krankenkassen, Caritas, Arbeitsamt, Jugendhilfeorganisationen, Schulpsychologischer Dienst, Unternehmen, Vereine und andere Betreuungspersonen im Ganztagsschulbereich und die Kirchen (sowohl im RU als auch im Rahmen von Schulentagen), die mit den beschriebenen Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten in unterschiedlichen Settings zu der Fragestellung „Übergang Schule-Beruf“ arbeiten.

b) Urteilsperspektiven

Die Mannigfaltigkeit der Kontaktmöglichkeiten und Angebote für die beschriebene Klientel zeigte einen neuen Problemhorizont auf, den es erneut zu untersuchen galt (neuerliches Sehen).¹²

- Mit welchen Angeboten kommen die Anbieter mit den Jugendlichen in Kontakt?
- Welche Interessen verfolgen gewerbliche Anbieter wie Krankenkassen und Unternehmen?
- Gibt es Kooperationspartner?
- Wie entwickeln wir Kriterien zur Beurteilung, mit welchen Partnern eine Kooperation lohnenswert erscheint?

c) Handlungsoptionen

Die Gruppe trat in einen neuen Analyseprozess ein. Schwerpunkt bildete hierbei die Entwicklung von Beurteilungskriterien, um Kooperationspartner bestimmen zu können. Als Arbeitshypothese galt, zu überprüfen, ob es Pointierungen im Menschenbild der Anbieter gibt, die mit christlichen Vorstellungen kompatibel sind. In einem Fall entstand eine Kooperation zu einem Projekttag zwischen dem Arbeitslehrer, einem Vertreter einer Krankenkasse und der Pastoralreferentin unter der Thematik „Ich bewerbe mich! Mein Fähigkeitsprofil zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung“.

¹² Hier wird deutlich, dass es sich bei dem Dreischritt „Sehen-Urteilen-Handeln“ um kein lineares, sondern um ein zirkuläres Geschehen handelt (vgl. R. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: H.-G. Ziebertz / W. Simon, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 165-167).

2.4 Reflexion¹³

Aus dem beschriebenen Projektausschnitt wird ersichtlich, dass dem Projekt eine hohe Situationsorientierung innewohnt (Ausgangspunkt bei den Fragestellungen der PastoralassistentenInnen) und damit intrinsisch motiviert ist (Interessenorientierung). Aufgrund eines Einsatzes in den achten und neunten Schuljahren einer Hauptschule ergibt sich zudem ein Verweis auf die Relevanz der angezeigten Thematik. Intention war es bei dem Projekt, eine eigenständige Identität als SeelsorgerIn und LehrerIn in der Schule zu finden (Zielorientierung für die PastoralassistentenInnen) und einen qualifizierten Übergang von der Hauptschule ins Erwerbsleben in den Blick zu nehmen (Zielorientierung für die SchülerInnen). Die jeweils vollzogenen Arbeitsschritte zielten auf eine verbesserte Kooperation mit anderen Anbietern (Prozessorientierung) als auch auf eine Qualifizierung dieser Zusammenarbeit (Produktorientierung). Trotz Inanspruchnahme eines religionspädagogischen Fachbegleiters erfolgte die Durchführung selbstgesteuert, indem Handlungspläne selbständig entworfen wurden (Eigenverantwortlichkeit). In Bezug auf die Gruppe kann festgehalten werden, dass das Projekt eine solidaritätsstiftende Kraft für die PastoralassistentenInnen hatte, da deutlich wurde, dass alle „im gleichen Boot“ sitzen (d. h. vor ähnlich gelagerten Problemen stehen).

Für die eingangs angezeigten Schlüsselqualifikationen wird deutlich, dass der skizzierte Projektausschnitt ein Beitrag zur Qualifizierung ihres didaktischen Handelns war. An der Fragestellung, wie der Übergang von der Schule zur Arbeitswelt gestaltet werden kann, entwickelten die TeilnehmerInnen einen Handlungsplan, wie sie dieser Frage nachgehen wollten (Pastoraler Dreischritt) und exerzierten an einem Beispiel durch, wie eine Vernetzung zwischen verschiedenen Kooperationspartnern (Krankenversicherung, Arbeitslehre, Religionsunterricht, Schulseelsorge) aussehen kann. Selbstverständlich bediente man sich eines variablen Methodensettings, das aus Platzgründen hier jedoch nicht ausgeführt werden kann. Im Analyseteil des Arbeitsschrittes „Sehen“ wurde immer wieder deutlich, dass Arbeitshypothesen korrigiert werden müssen und neue Blickwinkel eingenommen werden müssen (Welche Werthaltungen bezüglich des Menschenbildes bestimmen die verschiedenen Anbieter?). Die konkreten Personen, Institutionen und Rahmenbedingungen wurden im Handlungsverlauf als „Feedbackgeber“ identifiziert. Indem die Pastoralreferentin sich an der krisenanfälligen Nahtstelle zwischen Schule und Arbeitswelt für die SchülerInnen engagierte, entwickelte sie eine Vorstellung eines subsidiären LehrerInnenverständnisses.

¹³ Vgl. H.-G. Ziebertz, Projektorientiertes Lernen, in: G. Hilger u. a., Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 455-470, hier 459-466.

3 Lernorganisation des projektorientierten Lernens in der Berufseinführung der PastoralassistentenInnen

Schlüsselqualifikation 1: Qualifikation zum professionellen Handeln in und mit Gruppen

(Praktisch-Theologischer Kurs I und Erstes Jahrespraktikum in Pfarrei bzw. Seelsorgeeinheit)

1. Qualifikation zu differenzierter Perspektivenübernahme in themen- und beziehungsorientierten Gruppen
2. Qualifikation zu einem reflektierten Rollenverständnis in Gruppen
3. Qualifikation zur Anwendung und Beurteilung unterschiedlicher Leitungsmodelle

Praktisch-Theologischer Kurs I

VORBEREITUNG

TZI-Kurs

Einführung in die Leitung von Gruppen im Modell der Themenzentrierten Interaktion
(5 Tage)

Pastoraltheologische Einführungstage

Professionelle Leitung seelsorglicher Gruppen
(1½ Tage)

Erstes Jahrespraktikum – Einsatzebene: Pfarrei / Seelsorgeeinheit

Fachliche
Unterstützung und
Überprüfung:

LERNEN IM THEORIE-PRAXIS-VERSCHNITT

Fachliche
Unterstützung:

Pastoraltheologische
Fachbegleitung
und –prüfung in

„Leitung einer seelsorglichen Gruppe“

- a) Orientierungsphase
- b) Erstbesuch und Kontrakt

Während der Durchführung:

- c) Beratungskontakte
- d) Beratungsbesuch in der Gruppe vor Ort
- e) Prüfungsbesuch in der Gruppe vor Ort

**Studentag
Ehrenamt**
(1 Tag)

**Kollegiale
Praxisberatung:**
(2 von 3 einzelnen
Studentagen)

FachbegleiterIn
Beratungsprozess,
Praktische Prüfung

Begleitung durch den Mentor / die Mentormin

Schlüsselqualifikation 2: Qualifikation zu professionellem Handeln in komplexen Situationen (Vernetzung¹⁴)

(Praktisch-Theologischer Kurs II, Zweites Jahrespraktikum im Dekanat, Praktisch-Theologischer Kurs III)

1. Qualifikation zu einer differenzierten Analyse komplexer Situationen und zur Herausarbeitung der Schlüsselprobleme (auseinanderlegen)
2. Qualifikation zur Integration der wesentlichen Elemente und Einflussfaktoren (zusammenführen)
3. Qualifikation zur Umsetzung der Vernetzung durch konkrete Initiierung, Planung und Durchführung konkreter Projekte (gemeinsam Ziele finden und strategisch handeln)

¹⁴ Vgl. M. Sellmann, Vernetzen lernen!, in: Erwachsenenbildung 44 (1008), 172-175.

Praktisch-Theologischer Kurs II

Ordo-Kurs
Dienste und Ämter in
pastoraltheologischer
Perspektive
(2 Tage)

**Zukunftswerkstatt
„Jugendarbeit“**
(2 Tage)

Zweites Jahrespraktikum – Einsatzebene: Dekanat

Fachliche
Unterstützung und
Überprüfung:

LERNEN IM THEORIE-PRAXIS-VERSCHNITT

Fachliche
Unterstützung:

FachbegleiterIn
Beratungsprozess

„Durchführung und Reflexion eines pastoralen Projekts“

a) Orientierungsphase und
Sondierung

b) Erstbesuch und Kontrakt,
Projektentscheidung

Während der Durchführung:

c) Beratungskontakte

d) Beratungsbesuch in der
Gruppe vor Ort

Analysewerkzeug

Einführung in die
sozialräumliche
Analyse
(1 Tag)

**Projekt-
management**
(2 Tage)

**Kollegiale
Praxisberatung**
(2 Studientage)

Konfliktanalyse
(2 Tage)

**Studientag
Ehrenamt**
(1 Tag)

Begleitung durch den Mentor / die Mentorin

Praktisch-Theologischer Kurs III

FachbegleiterIn:
Bewertung

e) Projektdokumentation
f) Kolloquium

Pastoraltheologische Abschlussreflexion
Seelsorgeverständnis
(2 Tage)

3.1 Reflexion aus der Sicht einer Pastoralassistentin (Nicole Hau)

EINSAMKEIT VERRINGERN – LEBENSQUALITÄT STEIGERN

Das Projekt: Aufbau eines ehrenamtlichen Besuchsdienstes auf Dekanatebene in Vernetzung von Pastoral und Caritas

Zu den Aufgabenfeldern, die ich als Pastoralassistentin während der Berufseinführung auf Dekanatebene im Dekanat Dillingen/Saar vorfand, gehören Hospiz- und Trauerpastoral sowie die Begleitung der Caritas-Sozialstation, die in den Pfarreien des Dekanates ihren Pflegedienst anbietet. Impulse, einen ehrenamtlichen Besuchsdienst aufzubauen, kamen aus beiden Feldern: Anfragen an die Hospizinitiative zeigten, dass häufig nicht die Begleitung am Lebensende gefragt ist, vielmehr ein längerfristiger Besuchsdienst bei alten, einsamen, kranken Menschen. In der Begleitung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Caritas-Sozialstation wurde deutlich, dass diese einen Bedarf an Besuchsdienst in vielen Familien sehen, in denen sie pflegerisch tätig sind.

Es entstand die Idee, ein Konzept zu entwickeln für einen Besuchsdienst, der dazu beitragen kann, die Not der einsamen Menschen zu lindern und deren Lebensqualität zu steigern.

Der erste Schritt war, Kontakt mit der Leiterin der Caritas-Sozialstation aufzunehmen. In einer ersten Situationsanalyse wurde deutlich, dass eine Vernetzung von Pastoral und Caritas in diesem Bereich der Diakonie sehr sinnvoll erschien.

Ein weiterer Vernetzungsschritt war es anschließend, Bündnispartnerinnen und -partner für diese Idee zu finden. Für die Entwicklung eines entsprechenden Konzeptes und den Aufbau eines Besuchsdienstes konnte ich die Leiterin der Caritas-Sozialstation, eine Mitarbeiterin der Beratungs- und Koordinationsstelle (BEKO) der Caritas, die Mitarbeiterin „Caritas der Gemeinde“ sowie eine Gemeindeferentin einer Seelsorgeeinheit im Dekanat gewinnen.

In der Analyse der Ausgangssituation, die die Projektgruppe gemeinsam durchführte, wurde die Situation der alten Menschen in den Blick ge-

nommen sowie eine Bestandsaufnahme der bestehenden Besuchsdienste in den Pfarreien vorgenommen. Hier wurden außerdem die eigenen Ressourcen beleuchtet.

Der nächste Vernetzungsschritt, der nun folgte, bestand in der Information der Dekanatspastoralkonferenz. Die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen der bestehenden Besuchsdienste wurden an einem Informationsabend über das Projekt in Kenntnis gesetzt, die Pfarrgemeinderäte ebenso. Auch das Personal der Caritas-Sozialstation wurde informiert.

Die Projektgruppe entwickelte nun einen Projektplan mit dem Ziel, einen Besuchsdienst mit ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aufzubauen. Aufgabe der Ehrenamtlichen sollte es sein, einsame Menschen zu besuchen, Zeit mit ihnen zu teilen, sie zu begleiten – an ihren individuellen, biographischen Bedürfnissen orientiert – und so ihre Einsamkeit zu verringern und Lebensqualität zu steigern.

Dazu sollten diese geschult werden und bereit sein, über einen längeren Zeitraum regelmäßige Besuche zu machen. Die Ehrenamtlichen sollten regelmäßig die Möglichkeit erhalten, ihre Erfahrungen auszutauschen. Es war der Projektgruppe wichtig, dass eine Beziehung entsteht zwischen der/dem Ehrenamtlichen und der/dem Besuchten.

Genau da liegt auch der Unterschied zu den bestehenden Besuchsdiensten der Pfarrgemeinden, die in der Regel zu besonderen Anlässen wie Geburtstagen einen Besuch abstatten. Es geht vornehmlich nicht nur um kranke Menschen, sondern um alte Menschen, die einsam sind, deren Lebensqualität sich verringert durch die Tatsache, dass sie alltägliche Dinge allein nicht mehr verwirklichen können – auf Grund von Altersschwäche, sozialer Schwäche oder Krankheit.

Die Anerkennung der ehrenamtlichen Arbeit, die die Projektgruppe als sehr wichtig erachtet, sollte durch ein Angebot an Besinnungs- und Wohlfühltagen geschehen. Über Ausschreibungen in Pfarrbriefen und in der Presse sollten Interessierte für eine Schulung gewonnen werden. Die Durchführung des Projekts von der Schulung und Einsatz der Ehrenamtlichen erfolgte anhand des gemeinsam entwickelten Konzeptes. Heute sind fünf ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Einsatz.

In der praktisch-theologischen Reflexion des Projektes bin ich der Frage nachgegangen, welche Chance eine Vernetzung von Caritas und Pastoral in sich birgt. Ein gemeinsames Handeln in der Entwicklung eines Konzeptes zum Aufbau eines ehrenamtlichen Besuchsdienstes schafft mehr Möglichkeiten – und ein geweiteter Horizont kann entstehen.

3.2 Reflexion aus der Sicht einer Mentorin (Veronika Rass)

Für den Lernort „Praxis“ stelle ich als Mentorin einer Kollegin in der Berufseinführung die Arbeitsfelder, Strukturen und Gruppen zur Verfügung,

in denen ich auf Dekanatssebene tätig bin. Ich unterstütze und begleite den Prozess einer Pastoralassistentin, Seelsorge im projektorientierten Lernen einzuüben.

Die Begleitung von Nicole Hau bestand in der Orientierungsphase während des Dekanatspraktikums zunächst darin, Einblicke in die verschiedenen Arbeitsfelder zu vermitteln. Verschiedene Projektideen wurden angerissen. So beschäftigte mich die aus der Hospizarbeit und aus Gesprächen in der Begleitung der Caritas-Sozialstation erwachsene Frage, wie dem offensichtlichen Bedarf an Besuchsdiensten bei einsamen, älteren Menschen begegnet werden könnte.

Die Entscheidung von Frau Hau, im Aufbau eines Besuchsdienstes in Zusammenarbeit mit der Caritas projektorientiertes pastorales Handeln einzuüben, unterstützte ich: In einer Zusammenarbeit von Pastoral und Caritas, die Mitarbeiterinnen der beiden „Säulen“ der Institution Kirche zusammenführt und einen ehrenamtlichen Dienst am Nächsten in den Pfarreien aufbaut, kommt zusammen, was inhaltlich zusammen gehört. Gottes- und Nächstenliebe sind nach der biblischen Tradition eins.

In der Zielformulierung und Erstellung einer Projektskizze arbeiteten Frau Hau und ich intensiv zusammen, in der Frage der Gewinnung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Projektgruppe brachte ich meine Erfahrung mit in die Überlegungen ein.

Frau Hau entschied dann, das Projekt eigenständig weiter zu leiten. Dies traf in die Phase der Berufseinführung während des Dekanatspraktikums, die ich als Konsolidierungs- und Verselbständigungsphase beschreiben würde, d. h. die Praktikantin wurde von mir als (fast) vollwertige Kollegin definiert. Dies drückte sich in sehr großen Räumen für selbständiges berufliches Handeln und weit reichender Verantwortung aus.

Als Mentorin stelle ich, wie bereits beschrieben, ein Arbeitsfeld als Lernfeld zur Verfügung; das Loslassen ist jeweils mit eigenen Prozessen verbunden. Es bedarf der inneren Einwilligung, dass die Kollegin in ihrem Lernprozess eigene Wege gehen darf, Versuch und Irrtum eingeschlossen.

Begleitung des Lernprozesses bedeutete in dieser Situation im Wesentlichen, auf die Fragen und Themen der Kollegin einzugehen, orientierte sich also am Bedarf und an den Inhalten, die Frau Hau ihrerseits bestimmte. Gleichzeitig galt es meinerseits abzuwägen, welcher zusätzlichen Impulse es von Seiten einer Mentorin bedurfte, den Lernprozess bezüglich der Berufsrolle und Berufsvollzüge, der Kommunikation, Kooperation und Interaktion sowie der Reflexion zu fördern. Zum Ende des Projektabschnitts, den Frau Hau leitete, hätte es meines Erachtens eines stärkeren Impulses meinerseits bedurft, um den Reflexionsprozess zu unterstützen.

Der Begleitungsprozess von Frau Hau hat mir die Chance gegeben, die eigene Rolle zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Inwiefern ich als Mentorin nun stärker Impulse setze, die Zusammenarbeit im komplexen, fachlichen und persönlichen Lernprozess der Berufsanfängerin intensiver gestalte, etwaige Autoritätsängste bearbeite, Grenzen aufzeige, das Gespräch zur Reflexion verschiedener Ebenen immer wieder anbiete, hängt von der jeweiligen Person und Situation ab.

So gestaltet sich in der Begleitung einer jungen Kollegin ein Kommunikations- und Kooperationsprozess im beruflichen Kontext, der die Professionalisierung nicht nur der Kollegin in der Berufseinführung, sondern auch der Mentorin fördern kann.

Als Mentorin profitiere ich davon, junge Kolleginnen mit ihren frischen, aktuellen fachlichen und methodischen Kenntnissen zu begleiten, nicht zuletzt dadurch, dass das eigene nicht immer voll durchreflektierte berufliche Handeln hin und wieder hinterfragt wird.

4 Herkunft, Zielsetzung und Merkmale von Projektarbeit¹⁵

4.1 Ausgangspunkte

Ausgangspunkte für die Projekte sind in der Regel konkrete Aufgabenstellungen aus der Lebenswirklichkeit der ProjektteilnehmerInnen, die in einem Arbeitsteam angegangen werden. Primäres Ziel der Projektarbeit ist die gemeinsame aktive Lösung in der Realität bestehender Aufgaben. Eine Weiterentwicklung der Projektmethode ist das Lernmodell der Zukunftswerkstatt, das deutlicher die Ideale und Visionen der ProjektteilnehmerInnen für die Planung eines Projektes mit einbezieht.¹⁶

In Deutschland existiert der Projektgedanke seit Anfang des 20. Jahrhunderts im Unterricht in der Schule. Während der Innovationszeit der sechziger und siebziger Jahre wurde Projektarbeit als Konzept praxis- und handlungsorientierten Lernens betrachtet, um Schulen und Hochschulen lebensnäher zu gestalten.¹⁷ In den siebziger Jahren tauchte der Projektbegriff in der kirchlichen Gemeindefarbeit auf, insbesondere in der evangelischen Kirche, z. B. im Zusammenhang mit Missions- und Dritte-Welt-

¹⁵ Vgl. F. I. Kaiser, Projekt, in: Pädagogische Grundbegriffe, hrsg. v. D. Lenzen, Reinbek bei Hamburg 1989, 1272-1281; K. Frey, Die Projektmethode, Weinheim und Basel 1996; vgl. auch A. Hadwiger, Projektgruppe, in: Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik, hrsg. v. E. J. Korherr und G. Hierzenberger, Freiburg 1973, 765f; I. Wirth, Projekt, Projektstudium, in: Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, hrsg. v. I. Wirth, Paderborn 1978, 563f.

¹⁶ Vgl. R. Jungk / N. Müllert, Zukunftswerkstätten, München 1996; M. Bumiller, Junge Menschen – alte Kirche, Würzburg 1991, 73-75; Zwischen Ampelspiel und Zukunftswerkstatt, hrsg. v. Dritte Welt Haus Bielefeld, Wuppertal 1990, 179-182.

¹⁷ Vgl. Suin de Boutemard, Projektunterricht, in: Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, hrsg. v. H. Speichert, Frankfurt 1975, 289-292; L. Duncker / B. Götz, Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform, Langenau 1984.

Arbeit.¹⁸ In den pädagogischen Konzepten verbandlicher Jugendarbeit spielt die Projektmethode eine zentrale Rolle.¹⁹

4.2 Zieldimensionen

Wichtige Zieldimensionen von Projektarbeit sind:

- Sich mit der gemeinsam erfahrenen Wirklichkeit auseinandersetzen,
- die eigene Situation sowie die sie strukturierenden individuellen, gruppenbezogenen und gesellschaftlichen Bedingungen und die eigenen Interessen wahrnehmen und verstehen lernen,
- sich einen eigenen Standpunkt, eigene Wertvorstellungen und konkrete Handlungsziele erarbeiten,
- die eigene Handlungskompetenz und die eigenen Ressourcen klären und weiterentwickeln
- sowie mitarbeiten an einer auf Veränderung zielenden konkreten Praxis.²⁰

4.3 Pädagogische Merkmale

Wichtige pädagogische Merkmale projektorientierten Arbeitens²¹ sind:

Situationsbezug: Die Lebenssituation der einzelnen ProjektteilnehmerInnen wie die Gruppenprozesse in der Projektgruppe sind für den Projektverlauf wichtig.

Orientierung an den Interessen der Betroffenen: Je intensiver der Prozess der Interessenabklärung verlaufen ist, desto höher ist in der Regel die Motivation und das Engagement der Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen bei Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts.

Selbstorganisation und Selbstverantwortung: Situations- wie Sachanalyse werden von der Projektgruppe gemeinsam erarbeitet. Eine Projektbegleitung kann sowohl bei der äußeren Strukturierung der Projektplanung als auch bei einzelnen Reflexionseinheiten tätig werden.

Gesellschaftliche Praxisrelevanz: Projekte sollten ein Stück öffentlicher Erfahrung repräsentieren, „in der exemplarisch strukturelle Zusammenhänge des gesellschaftlichen Lebens deutlich werden“.²²

¹⁸ Vgl. B. Suin de Boutemard, Projektarbeit in Gemeinden. Gelnhäusen und Berlin 1979, 33-41.

¹⁹ Vgl. B. Brücher, Die Anwendung der Projektmethode in den Jugendverbänden, in: deutsche Jugend 23 (1975), 117-123; A. Schröder, Projektarbeit, in: Handbuch Jugendverbände, hrsg. v. L. Bönisch u. a., Weinheim und München 1991, 592-595; A. Markmille Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPFG), in: Handbuch der kirchlichen Jugendarbeit, Bd. 4, hrsg. v. G. Biemer, Freiburg 1988, 58-78, hier 64.

²⁰ Vgl. D. Filsinger, Basis-, Initiativ- und Projektgruppen, in: Handbuch der kirchlichen Jugendarbeit, Bd. 4, hrsg. v. G. Biemer, Freiburg 1988, 361-384, hier 376.

²¹ Vgl. Kaiser, Projekt, 1277-1280; H. Gudjons, Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 1986.

²² Duncker / Götz, Projektunterricht, 122.

Ziel- und Prozessorientierung: Projektarbeit ist planvolles und zielgerichtetes Tun. Der Zielformulierungs- und Planungsprozess kann für das soziale Lernen einzelner Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen oder auch der ganzen Projektgruppe wesentlicher sein als das Ergebnis des Projekts.

Gemeinsames, soziales und ganzheitliches Lernen: Projektarbeit zielt immer auf die ganzheitliche Entwicklung der am Projekt Beteiligten. Die Lern- und Handlungsformen sollen möglichst viele Sinne des Menschen ansprechen.

Produkt- und Ergebnisorientierung: Die Projektergebnisse sollen zur Kenntnisnahme, Beurteilung und Kritik anderen zugänglich gemacht werden. Die Beurteilungsmaßstäbe liefert der Vergleich von Ziel und Ergebnis sowie die Qualität eines Produktes, aber auch die Reflexion des Prozesses seiner Herstellung. Der Selbstüberprüfung kommt pädagogisch dabei größere Bedeutung zu als der Zensur durch Außenstehende.

Interdisziplinarität: Die Projektaufgabe ist in ihrem komplexen Lebenszusammenhang zu begreifen: Sie ist im Schnittpunkt verschiedener Fachdisziplinen zu diskutieren. Projektbegleitung sollte bei komplexen Projekten durch ein Team unterschiedlicher Spezialisten geschehen.

4.4 Betriebswirtschaftliche Aspekte

Betriebswirtschaftlich kann ein Projekt folgendermaßen definiert werden: Es hat eine eindeutige Zielsetzung, ist zeitlich befristet mit klarem Start und formellem Abschluss und weist eine gewisse Einmaligkeit auf (Innovation, kein Routinehandeln). Größere Projekte werden in Teilprojekte bzw. Arbeitspakete unterteilt.

Projekte sind mit einem zu kalkulierenden (finanziellen) Risiko behaftet, erfordern die Zusammenarbeit verschiedener Spezialisten und brauchen eine mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattete Projektleitung.

Zunehmend gewinnen die Prozess- und Beteiligungsaspekte auch in der betriebswirtschaftlichen Sicht an Bedeutung.²³

4.5 Stationen eines Projektverlaufs

Karl Frey hat einen idealisierten Projektablauf in ein schematisiertes Grundmuster²⁴ gefasst, um die „Dramaturgie“ der Projektarbeit zu verdeutlichen:

²³ Vgl. D. Petersen / U. Witschi, Komplexes Projektmanagement, in: Projektmanagement 1/2002; K. Doppler, Projekt-Management als Chance - ein neues Modell, in: Organisationsentwicklung 3/2003, 95-97.

²⁴ Vgl. Frey, Projektmethode, 57f; K.-B. Hasselmann, Das Projekt in der Gemeindeentwicklung, in: Fort- und Weiterbildung 1986 des Burkardt Hauses, Gelnhausen 1985, 104-107.

Projektidee: Irgendjemand hat eine Idee bzw. irgendwo entsteht eine Idee.

Projektinitiative: Sie stellt eine offene Ausgangssituation dar. Die Anwesenden müssen sich klar werden, ob und in welcher Form sie die Initiative aufgreifen.

Projektskizze: Durch die Auseinandersetzung mit der Projektinitiative in einem vorher vereinbarten Rahmen entsteht eine Projektskizze, wenn die Initiative grundsätzlich Zustimmung findet.

Projektplan: Es wird herausgearbeitet, wer etwas tut, wie jemand etwas tut und warum jemand etwas tut. Die in der Projektskizze erzeugte Komplexität muss reduziert werden. Es muss entschieden werden, was konkret angepackt wird. Ebenso muss der Zeitrahmen geklärt werden.

Projektdurchführung: Grundsätzlich kann jede Form von Tätigkeitsorganisation vorkommen: Einzeltätigkeit, Gruppenarbeit, steuernde, zuliefernde, kontrollierte und ausführende Tätigkeiten. Arbeitsteilung ist möglich, oft sogar sinnvoll.

Projektabschluss: Ein Projekt wird entweder bewusst durch die Veröffentlichung des Ergebnisses abgeschlossen, oder durch reflektiertes Rückkoppeln zur Projektinitiative oder durch Auslaufenlassen ohne große Formalitäten. Auslaufen lassen muss nicht Nachlässigkeit bedeuten. Wenn Projekte so angelegt sind, dass sie nach einiger Zeit in den Lern- oder Berufsalltag übergehen, steigen Transfer und externe Relevanz erheblich.

Handlungsrahmen: Fixpunkte und Metainteraktionen treten je nach Bedarf im Verlauf eines Projekts auf. Fixpunkte sind organisatorische Schaltstellen gegen blinde Betriebsamkeit, Orientierungslosigkeit und fehlende Abstimmung zwischen Einzelnen und Teilgruppen. Die Metainteraktion trägt dazu bei, aus einfachem Tun ein Bildungsgeschehen zu machen. Die ProjektteilnehmerInnen setzen sich in gewisser Distanz mit ihrem eigenen Tun sowie mit der Kommunikation in der Gruppe auseinander. Für die Metainteraktion kann einem Projektbegleiter eine wichtige Rolle zukommen.²⁵

Die Phasen der Zukunftswerkstatt entsprechen im Großen und Ganzen diesen Stationen eines Projektverlaufs: Vorbereitungsphase, Kritikphase, Phantasiephase, Verwirklichungsphase und Nachbereitungsphase.²⁶

²⁵ Als konkrete Hilfe für das Arbeiten mit Projektgruppen kann empfohlen werden: M. Jostes / R. Weber, Projektlernen. Handbuch zum Lernen von Veränderungen in Schule, Jugendgruppen und Basisinitiativen, Köln 1987.

²⁶ Vgl. Jungk / Müllert, Zukunftswerkstätten, 71f.

5 Theologische Aspekte von projektorientiertem Lernen

5.1 Biblische Perspektiven von projektorientiertem Lernen

Als biblisches Modell, das eine theologische Auseinandersetzung mit dem projektorientierten Lernen und Arbeiten ermöglicht, bietet sich das Exodus-Motiv an, ein sich durch das gesamte Alte Testament ziehendes Grundmotiv für Jahwes Rettungshandeln an seinem Volk in unterschiedlichen Variationen.

Die Erzählung von der Herausführung aus Ägypten ist eine wesentliche Variante dieser alttestamentlichen Soteriologie. „Sicher, es ist die erste Rettung von ganz Israel. Das Ereignis wurde auch wahrscheinlich recht früh und besonders deutlich als Rettungstat Jahwes stilisiert. Trotzdem steht die Herausführung aus Ägypten zunächst als eine unter vielen in der Reihe von Jahwes Befreiungstaten.“²⁷

Dem in Ex 3,7-12 geschilderten Ablauf des Exodus-Geschehens [Wahrnehmung der Not (durch Gott), Verheißung (Gottes), Sendungsauftrag, Zweifel des Gesandten an seinen Fähigkeiten, Bestätigung der Sendung durch Zusage des Beistands Gottes, Handeln des Gesandten, Fest auf dem Berg (zur Verehrung Gottes)]²⁸, entspricht das Verlaufsschema projektorientierten Arbeitens: Wahrnehmung der Situation, Vision, Entwicklung der Projektideen, Entscheidung für ein konkretes gemeinsames Projekt in einem Prozess von Versuch und Irrtum, Erkunden und Durchführen, Feier, Reflexion.

Neben einem Vergleich zwischen dem Verlauf des Exodus-Geschehens und dem ebenfalls idealisierten Projektverlauf zeigen sich auch Parallelitäten der inhaltlichen Strukturen zwischen Exodus-Geschehen und Projektorientierung: Der „Pilgerschaft“ entspricht die gemeinsame Entwicklung von Projektidee und Handlungsperspektiven, der „Ganzhaftigkeit“ und „existentiellen Qualitätsveränderung“ im Exodus-Geschehen entspricht die Chance des Zuwachses an lebensrelevanten Erfahrungen in der Projektarbeit. Die inhaltliche Struktur der „menschlichen Unverfügbarkeit über Gottes Heilwege“ hat einerseits Ähnlichkeiten mit den in der Projektarbeit grundsätzlich offenen und jeweils neu am Prozess zu orientierenden Zielformulierungen, andererseits relativiert diese geforderte Offenheit jedes menschliche Handeln im Blick auf Gottes unverfügbares Heilshandeln. Eine Reflexion des Prozesses in einer Projektgruppe entlang der einzelnen Stationen ermöglicht eine Deutung des Gruppengeschehens aus der Glaubensperspektive eines Menschen, der im Vertrauen auf

²⁷ N. Lohfink, *Unsere großen Wörter. Das Alte Testament zu Themen dieser Jahre*, Freiburg u. a. 1977, 103f.

²⁸ Vgl. J. Schreiner, *Theologie des Alten Testaments (Neue Echter Bibel - AT, Ergänzungsband 1)*, Würzburg 1995, 56-98.

Gott aus „vertrautem Elend“ aufbricht zu den von Gott verheißenen „neuen Ufern“.²⁹

5.2 Systematisch-theologische Aspekte von projektorientiertem Lernen

5.2.1 Theologisch-anthropologische Perspektive: Subjektwerdung auf Grund des von Gott geschenkten Personseins³⁰

Gemeinsam mit den Humanwissenschaften ist aus theologischer Perspektive am Subjektsein des Menschen unbedingt festzuhalten. Hier ist im kirchlichen Kontext – vor allem auf der Handlungsebene – noch Nachholbedarf. Bildung ermöglicht in theologischer Perspektive in der von Gott geschenkten Freiheit, sein Lernen selbstbestimmt zu gestalten. Subjektwerdung bedeutet theologisch die Entfaltung und Weiterentwicklung der von Gott geschenkten Gaben und Talente. Zu wehren ist der Gefahr eines unsolidarischen und unpolitischen Subjektivismus. Von daher ist eine ausschließlich subjektive Didaktik fragwürdig. Gemeinsam ist der Theologie und den Humanwissenschaften der Widerstand gegen jede Vereinnahmung und Manipulation des Subjekts in Bildungsprozessen.

5.2.2 Ekklesiologische Perspektive: Tradition in der Spannung zwischen Kontinuität und Innovation³¹

Der innovative Charakter jedes Projekts, dessen Struktur ohnehin quer liegt zu jeder hierarchischen Organisationsstruktur, stößt unweigerlich auf Widerstand in einem verengten katholischen Traditionsverständnis. Tradition im katholischen Verständnis beinhaltet allerdings Bewahrung (Kontinuität) und Erneuerung (Innovation). Die Kirche ist eben keine „societas perfecta“, sondern eine „semper reformanda“. Der in St. Thomas/Eifel in einem Torbogen des Bischöflichen Priesterhauses eingemeißelte Spruch gibt das katholische Traditionsverständnis treffend wider: „Drum lasset uns am Alten, so es gut ist, halten, und auf diesem Grund Neues bauen Stund' um Stund'.“

Innovationen kann es in zweifacher Weise geben: Einmal können und müssen Lebens- und Bezeugungsformen des christlichen Glaubens und ihre institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die Vermittlungsstrategien immer wieder überprüft und verbessert werden, um zeitgemäße Antworten auf die Lebens- und Überlebensfragen der Menschen anbieten zu können. Zweitens kann eine Innovation auch in der Wiederentdeckung verschütteter Aspekte der christlichen Offenbarung bestehen, wie etwa des „Communio-Aspekts“ des katholischen

²⁹ Vgl. P. Rittgen, *Kommunikative Glaubensdidaktik*, Trier 1988 (maschinenschriftlich), 144-148.

³⁰ Vgl. P. Biehl, *Theologische Aspekte des Bildungsverständnisses*, in: *EvErz* 43(1991), 573-591; M. Blasberg-Kuhnke, *Nachdenken über religiöse Erziehung*, in: *HerKorr* 48(1994), 252-257, hier 254f.

³¹ Vgl. H. J. Pottmeyer, *Kontinuität und Innovation in der Ekklesiologie des II. Vatikanums*, in: *Kirche im Wandel*, hrsg. v. G. Albergio, Düsseldorf 1982, 89 – 110.

Kirchenverständnisses durch das II. Vatikanum. Innovation ist damit ein stets notwendiges Wagnis um der Kontinuität willen.

5.2.3 Heilsgeschichtliche Perspektive: Gottes universaler Heilswillen

Der theologische Ort von dem aus das oben skizzierte Bildungsverständnis theologisch zu entfalten ist, ist die Reich Gottes Verkündigung Jesu. Seine Botschaft vom Reich seines Vaters als Heilzusage und als Herausforderung entsprechend als „dankbares verantwortliches Geschöpf“ zu handeln richtet sich an alle Menschen.³²

In einem christlichen Freiheitsverständnis wurzelnd, vollzieht sich Bildung in diesem Horizont der Reich Gottes Rede³³ und zielt auf eine Bildung von „Identität in universaler Solidarität“³⁴, die die Anerkennung des Anderen und Fremden als inneres Bestimmungsmoment von Bildung enthält.

Von daher ist die Not-Wendigkeit jedes Projekts zu prüfen, um eine theologisch verantwortete Prioritätenliste von Projekten zu erhalten, die die Option „universale Solidarität“ berücksichtigt: Welche konkrete Not wendet das jeweilige Projekt? Urs Eigenmann spricht in diesem Zusammenhang von einer „Reich-Gottes-Verträglichkeitsprüfung“ für kirchliche Projekte.³⁵ „Solidarität üben müssen wir, üben müssen wir sie, weil wir sie noch nicht können.“ (Susanna Martinez)

5.2.4 Eschatologische Perspektive: Das Reich Gottes als universaler Horizont eines praktisch-theologischen Bildungsverständnisses

Die Neubestimmung des Bildungsbegriffs Anfang der 70er Jahre, die den Zukunftsaspekt in der Trias „Leben, soziale Gerechtigkeit und Frieden“ in den Mittelpunkt der Reflexion gestellt hat, bietet vom christlichen Menschen- und Weltverständnis gute Anknüpfungsmöglichkeiten, wenn die dialektische Spannung zwischen dem „schon“ und dem „noch nicht“ des Reiches Gottes beachtet wird. Die Zukunft ist uns aufgetragen zu gestalten, die „Zukünftigkeit“ kommt von Gott her auf uns zu.³⁶

³² Zu den Handlungsimpulsen der Reich Gottes Botschaft: H. Merklein, Die Gottesherrschaft als Handlungsprinzip. Untersuchung zur Ethik Jesu, Würzburg 1984; U. Eigenmann, „Das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit für die Erde“. Die andere Vision vom Leben, Luzern 1998.

³³ „Jüdisch-christlicher Glaube nimmt seinen Ursprung in den befreienden und rettenden Taten Jahwes, die Bürgschaft unserer Freiheit sind. Mit diesem Geschenk der Freiheit ausgestattet, ist der Mensch davon befreit, sich permanent selbst entwerfen, auf dem Markt mit Ellenbogen durchsetzen und in Konsum und Erfolg aufgehen zu müssen. Dieses gnadenhafte Geschenk bedarf allerdings der konkreten Lebenspraxis, die in der Anerkennung des anderen ihren Maßstab findet. Wo diese Anerkennung des anderen geschieht, ereignet sich Kirche, die ihrerseits wieder unter dem eschatologischen Vorbehalt steht und nicht mit dem Reich Gottes identifiziert werden darf.“ (Eich, Pastorale Mitarbeiter in der Schule, 39f).

³⁴ Vgl. N. Mette, Identität in universaler Solidarität, in: JRP 6 (1989), 27-55.

³⁵ Vgl. U. Eigenmann, Am Rande die Mitte suchen, Fribourg/Brig 1990.

³⁶ Vgl. H. J. Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes, Frankfurt 1972, 123.

Die eschatologische Hoffnung auf die endgültige Vollendung des Reiches Gottes durch ihn selbst ermöglicht auch dort noch Handlungsmöglichkeiten, wo es nach menschlichem Ermessen aussichtslos scheint. Sie ermutigt, nicht aufzugeben im Einsatz für ein menschenwürdiges Dasein aller Menschen. Gleichzeitig weist die eschatologische Perspektive hin auf die Grenzen menschlicher Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit. Auch die Identität des hoch gebildeten Menschen ist letztlich durchkreuzt, gebrochen und bedarf der göttlichen Vollendung. Außerdem sind viele Menschen nur begrenzt bildungsfähig, manche geradezu bildungsresistent und noch so gute Bildungs- und Entwicklungsmaßnahmen lösen nicht die letzten Fragen von Sinn, Schuld und Tod.³⁷

5.3 Spirituelle Perspektive: Gotteserfahrung als Weg in die Welt (Meister Eckhart)³⁸

Meine Erfahrung auf meinem Weg zur Spiritualität ist es, dass Nachfolge ein Wandlungsprozess, weniger ein Nachahmungsprozess ist: Mich im Gebet einzulassen, dass Gott wirklich bei uns selbst in der Kreatürlichkeit unserer Existenz ankommen will, dass sein Wort sich immer neu ereignen will, führt mich zu bewusster Wahrnehmung der Wirklichkeit, die immer die Wirklichkeit Gottes ist. In der Wahrnehmung der Wirklichkeit Gottes zu bleiben befähigt gleichzeitig zu ruhen und zu handeln, weil man im Ursprung von Ruhe und Tätigkeit verwurzelt ist. „Einheit mit Gott heißt Einheit im Wirken mit Gott“ - so Meister Eckhart. (Veronika Rass)

Es geht nicht um Gotteserfahrung und Weg in die Welt, sondern um Gotteserfahrung als Weg in die Welt. In seiner Auslegung von Lk 10,38-42 in der Predigt 86 (Intravit Iesus in quoddam castellum), lobt Meister Eckart Marta, weil sie als Ältere und Reifere Gebet, Hören auf das Wort und aktives Tun in sich vereint und damit im Glauben weiter fortgeschritten ist als Maria, die in der Verzückung, die die Gemeinschaft mit dem Herrn ihr schenkt, stecken bleibt.³⁹

Meister Eckharts Auslegung steht damit quer zur Auslegung in Geschichte und Gegenwart. Seit Origenes hat man die Perikope auf das Verhältnis von tätigem und beschaulichem Leben bezogen, so dass man die Geschichte dieses Verhältnisses innerhalb der Theologie bis ins Spätmittelalter an der Auslegung dieser Perikope ablesen kann. Man ist sich im Grunde über die Aussage einig: Die dienende Marta ist negativ, die hörende Maria positiv zu bewerten. Lediglich im Umgang mit dieser Aussage geht man verschiedene Wege.

³⁷ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Nachdenken über religiöse Erziehung, in: HerKorr 48 (1994), 252-257, hier 254f.

³⁸ Meister Eckart, Werke II: Deutsche Werke II. Lateinische Werke, hrsg. v. N. Largier, Frankfurt, 1993, 209-229, Text, und 739 - 747, Kommentar.

³⁹ Vgl. S. Schneider: Marta & Maria. Versuch einer neuen Sicht auf Lk 10,38-42, in: TThZ (2004), 47 - 68.

Eine neue Sicht von Lk 10,38-42 zeigt auf, dass Martas Fehler nicht in ihrem Dienen liegt, sondern in ihrer vielfältigen gedanklichen Beschäftigung, die ihrem Reden zugrunde liegt: Sie versucht im Grunde genommen, Maria zu beeinflussen, so wie sie selbst Jesus zugewandt zu sein: hörend und dienend, und nicht nur hörend. Das „Viele“, was getadelt wird, ist bei dieser Deutung, dass Marta eben nicht nur Jesus und sich selbst im Blick hat, sondern auch noch nach Maria schießt, um ihr vorzuschreiben, wie ihre Jesusbeziehung auszusehen hat. „Und das Eine wäre demgegenüber die Jesusbeziehung Martas, die sie am Anfang der Erzählung ganz selbstverständlich im Aufnehmen, Hören und Dienen eingenommen hatte, und zu der sie nach Jesu Ermahnung zurückkehren soll, ohne sich über die Weise, wie Maria Jesus zugetan ist, Gedanken zu machen. Das nämlich ist nicht notwendig, sondern nur das Eine: ihre eigene Hingabe an Jesus!“⁴⁰

Die Exegese mit Hilfe des Modells „Aktion-Kontemplation“ ist also ein Missverständnis und da dieses bis in die Moderne nicht aufzulösen war, „musste jede Interpretation der Perikope sich mit den typologischen Voraussetzungen herumschlagen. Eckharts Meisterstück besteht nun darin, dass er ohne historisch-kritische Kenntnis eine dem Ganzen des Neuen Testaments durchaus entsprechende Auslegung erreicht, indem er das Wort an Maria als Verheißung für ihre Zukunft versteht und den Martha-Tadel nicht nur entschärft, sondern ihr Engagement zum Vorbild macht.“⁴¹

Die biblische Einheit von Gottes- und Nächstenliebe setzt sich hier gegen das hellenische Modell des Vorzugs der Kontemplation vor der Aktion durch. Eckhart sieht Marias Zukunft im Engagement: Maria ist erst die anfangende Maria, sie muss erst Martha werden, um wesentlich sie selbst zu sein. „Auslegungsgeschichtlich gesehen steht also Eckhart am Ende eines verschlungenen Weges, der erst von biblischen Grundansätzen (Einheit von Hören und Tun, Gebet und Tätigkeit, Gottes- und Nächstenliebe) in die hellenistische Geisteswelt mit ihrem Dualismus von Schauen und Wirklichkeit, Muße und Tätigkeit hineinführt und wieder zur Bibel zurückführt.“⁴²

Die Predigt über Maria und Martha zeigt, dass Eckharts Denken die praktische Lebenserfahrung voraussetzt. Praxis ist Voraussetzung sicherer Erkenntnis und Ort der Wahrheitsfindung. Dass es ohne Praxis keine Gotteserfahrung gibt, ist einheitliche Lehre der Tradition. Das heißt, dass Praxis immer wieder gesucht und ausgewertet werden muss. Dies entspricht dem projektorientierten Lernansatz insofern, als es um ein Lernen nach dem Modell Versuch und Irrtum geht. Maßstab dafür, wie man wirken soll, sind für Eckart Vernunft und Sachlichkeit. Dem entsprechen die

⁴⁰ Ebd., 65.

⁴¹ Meister Eckhart. Einheit mit Gott, hrsg. v. D. Mieth, Düsseldorf 2002, 58.

⁴² Ebd., 60.

Merkmale von projektorientiertem Arbeiten: Zielorientierung, Sachbezogenheit, Ergebnisorientierung.

6 Praktisch-theologische Perspektive: Projektorientierung als eine praktisch-theologisch begründete „Seelsorge-Didaktik“

Das projektorientierte Lernen in der Berufseinführung im Bistum Trier wurde in den handlungswissenschaftlichen Regelkreis integriert, wie ihn Rolf Zerfaß im Anschluss an S. Hiltner entwickelt hat⁴³,

Damit wird ein auch wissenschaftstheoretisch und pädagogisch fundiertes Konzept seelsorglichen Lernens und Arbeitens vorgelegt.⁴⁴ Projektorientierung nimmt das Anliegen der beiden anderen Formen einer handlungsorientierten Didaktik, Tätigkeitsorientierung und Praxisorientierung, auf und integriert sie.⁴⁵

Kennzeichen einer projektorientierten Didaktik sind demnach:

- der Situationsaspekt: Inhalte werden anhand von Fallarbeit erarbeitet;
- der Prozessaspekt: Lernprozesse werden in Lernsequenzen strukturiert und das Lernen vollzieht sich spiralförmig von Praxisbeobachtung zum Begriff, vom Begriff zum Denken und vom Denken zurück zur Praxis;
- der Ganzheitlichkeitsaspekt: Es gilt kognitive, emotionale und kommunikative Kompetenzen zu berücksichtigen;
- der Aktivitätsaspekt: Der einzelne Lernende ist Subjekt seines Lernprozesses;
- der Partizipations- und Interaktionsaspekt: Die Lernenden sind an Planung, Durchführung und Reflexion des Lernarrangements zu beteiligen. Der „Lehrende“ wird vom Lernplaner zum Lernbegleiter.⁴⁶

Projektorientiertes Lernen in der Seelsorgeausbildung ist weder einmalig in Trier⁴⁷, noch ganz neu. Bereits Mitte der 70er Jahre gab es erste Versuche in Form von Mitgestaltung religiöser Orientierungstage für Schulab-

⁴³ Vgl. R. Zerfaß, *Praktische Theologie* 1973, 94f; ders., *Praktische Theologie* 1974, 167-170; S. Hiltner, *Preface to Pastoral Theology*, New York / Nashville 1958, 89-172.

⁴⁴ Vgl. Plan 2 (Köhl: *Lern-Ort Praxis*, 454).

⁴⁵ C. Hof: *Handlungsorientierung – ein didaktisches Prinzip?*, in: *Grundlagen der Weiterbildung e.V.*, Bonn 1990, 6.40.30, 1-9.

⁴⁶ Vgl. ebd., 8.

⁴⁷ Vgl. A. Kurlmann: *Aller Anfang ist schwer*, in: *Diakonia* 18 (1987), 118-121; *Profil, Projekt, Pastoralreferentin. Mehr Kirche in der Welt (Projektauswertung)*, hrsg. v. Bischöfliches Ordinariat, HA V Pastorales Personal, Lothar Schubert, Rottenburg, Dezember 2003.

gänger und durch Teilnahme an Gruppenleiterkursen der DPSG.⁴⁸ Neu ist der Versuch einer praktisch-theologischen Reflexion.

Zusammenfassung: Projektorientiertes Lernen in der Seelsorgeausbildung hat die Prinzipien einer handlungsorientierten Didaktik in der Operationalisierung der Projektmethode in den Punkten Zielorientierung, pädagogische und betriebswirtschaftliche Merkmale sowie Projektphasen zu beachten.

Bei Auswahl und Zielsetzung von Projekten ist theologisch die Frage nach der (Lebens-)Notwendigkeit zu stellen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass Projektorientierung Ausdruck der innovativen Seite katholischen Traditionsverständnisses ist. Das Exodus-Motiv charakterisiert den Menschen als unterwegs im Volk Gottes zum Reich Gottes, wo „das Leben in Fülle“ ist. Behutsames werbendes und transparentes Vorgehen unter Beachtung guter „Traditionen“ im Sinne von Kontinuität sowie konstruktiver Umgang mit Widerständen ist angezeigt. Ein Projekt ist angewiesen auf Unterstützung zumindest Billigung durch die Verantwortlichen der Kirchenleitung.

Subjektsein bzw. Subjektwerdung als berechtigtes emanzipatorisches Ziel ist rückzubinden an die von Gott geschenkte Personwürde jedes Menschen vor jeder menschlichen Entwicklungs- bzw. Lernleistung.

Projektlernen muss sich seiner Chancen aber auch der Grenzen bewusst sein. Gottes Heilswege sind unverfügbar.

Projekte sind sehr arbeitsintensiv. Eine Projektgruppe ist Voraussetzung. Für eine Person ist die Mitarbeit nur in wenigen Projekten möglich (individuelle Grenze). Darüber hinaus verträgt jede Organisation nur eine bestimmte Zahl an Projekten gleichzeitig (institutionelle Grenze).

Von einer Projektdidaktik kann nur dann gesprochen werden, wenn die Projekterfahrungen in den von der Projektmethode vorgesehenen „Metainteraktionen“ prozessbegleitend ausgewertet und praktisch-theologisch reflektiert werden können (z. B. im Blick auf das eigene theologische Selbst- und Rollenverständnis). Selbstorganisiertes Lernen muss angeregt, angeleitet und unterstützt werden durch Mentorinnen und Mentoren vor Ort sowie durch fachliche Einzelgespräche, Kollegiale Praxisberatung und Fortbildungselemente (z. B. Projekt-Management, Moderation, Umgang mit Ehrenamtlichen).

Projektorientiertes Lernen ist letztendlich verwiesen auf christliche Grundhaltung der „Dienmut“, nur dann und deshalb erfolgreich in der Seelsorge handeln zu können, weil ich mich von Gott gesegnet weiß.

⁴⁸ Vgl. R. Ruppert: Projektbezogene pastorale Ausbildung I: Familienbildungstage, in: Pastorale Bildung, hrsg. v. A. Arens, Trier (1976) 225-249; B. Zimmer: Projektbezogene pastorale Ausbildung II: Glaubenstage für Jugendliche, in: ebd., 250-262.