

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Pastoraltheologie* 110 (2021). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Domsgen, Michael

TEO (= Tage ethischer Orientierung) wird 20! Was sich daran für (religiöse) Bildung und auch darüber hinaus lernen lässt

in: *Pastoraltheologie* 110 (2021), pp. 7–22

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021

URL: <https://doi.org/10.13109/path.2021.110.1.7>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Pastoraltheologie* 110 (2021) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Domsgen, Michael

TEO (= Tage ethischer Orientierung) wird 20! Was sich daran für (religiöse) Bildung und auch darüber hinaus lernen lässt

in: *Pastoraltheologie* 110 (2021), S. 7–22

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021

URL: <https://doi.org/10.13109/path.2021.110.1.7>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

„Teo“ (Tage Ethischer Orientierung) wird 20!

Was sich daran für religiöse Bildung und auch darüber hinaus lernen lässt¹

Michael Domsgen

Abstract:

TEO (= Tage Ethischer Orientierung) wurde vor 20 Jahren entwickelt und kann seitdem auf eine Fülle von erfolgreichen Projekten in der Kooperation von Schule und Gemeinde zurückblicken. Der Beitrag zeichnet grundlegende Perspektiven aus dem Entstehungskontext nach, sucht dann im Horizont einer empowermentsensiblen Religionspädagogik nach wechselseitigen Verschränkungen, um abschließend Impulse für kirchliches Handeln zu skizzieren.

TEO wird 20! Das ist zweifelsohne ein Grund zum Feiern. Nicht nur diejenigen, die selbst Kinder haben, sondern alle, die Heranwachsende begleiten, wissen, dass es bei aller Lust immer auch mit einer Reihe von Sorgen und Anstrengungen verbunden ist, ein Kind in die Welt zu setzen, es aufzuziehen und zu begleiten. Und selbst dann, wenn die Kinder volljährig geworden sind, stellt sich doch geradezu unweigerlich die Erkenntnis ein: So ganz ohne Begleitung und Unterstützung scheint es mit den Sprösslingen auch nicht weiter zu gehen. Zwar sind sie beim 20. Geburtstag mit dem Größten durch, wie man so schön sagt. In Kindheit und Jugend sind bereits wichtige Entwicklungsaufgaben gemeistert worden, aber man ahnt, nein, man weiß es: Die nächsten Aufgaben stehen schon in den Startlöchern.

Nun will ich die Metaphorik vom in die Welt gesetzten und heranwachsenden Kind nicht überstrapazieren, aber ein bisschen spielen möchte ich schon damit. Dabei beziehe ich mich auf den Einladungstext und sage: Gewachsen – (er?)wachsen – weiter wachsen! – klingt ein bisschen anstrengend, aber beinhaltet wichtige Aspekte (1.), von denen her sich Anknüpfungspunkte an eine von Empowerment-Diskursen inspirierte Religionspädagogik aufzeigen lassen (2.) und sich darüber hinaus auch Impulse für kirchliches Handeln ergeben (3.).

¹ Vortrag auf der Festveranstaltung „TEO wird 20! Gewachsen – (er?)wachsen – weiter wachsen!“ am 5.12.19 in Salem. „TEO“ steht für „Tage Ethischer Orientierung“, heute institutionalisiert als „Arbeitsbereich Schulkooperative Arbeit / TEO, Bischofstr. 4, 19055 Schwerin

1. Gewachsen - (er?)wachsen – weiter wachsen! – klingt ein bisschen anstrengend, aber beinhaltet wichtige Aspekte

Wo etwas wächst, muss gesät worden sein. Wo ein Kind ist, muss es in die Welt gesetzt worden sein. Das wirft die Frage nach der Herkunft auf. TEO stammt auf Mecklenburg-Vorpommern, ist also ein genuin ostdeutsches Gewächs und hat ursprünglich zwei Väter und (damit nicht genug) auch zwei Mütter. Eberhard Buck und Wolfgang von Rechenberg stehen für das väterliche Moment. Die mecklenburgische und (später) die pommersche evangelische Kirche für das mütterliche. Ohne das hier gendertechnisch irgendwie aufladen zu wollen, wird man doch sagen können: Erstere waren die Impulsgeber. Letztere haben sich (nach einigem Hin und Her schließlich) darauf eingelassen. Im Laufe der Jahre sind dann weitere Akteure hinzgetreten: auf der personalen Ebene Carola Haeger-Hoffmann, Claus-Marcus Günther, Jasmin Kunde, Anne Herrmann, Sabrina Niehoff und Stephan Wiese sowie auf der institutionellen Ebene das Erzbistum Hamburg sowie ehemals Nordelbien, nun in Gestalt des westlichen Teils der Nordkirche.

Was sich aus der Distanz von 20 Jahren heraus als vollauf stimmig und geradezu notwendig darstellt, war es wohl im Entstehungskontext nicht gleichermaßen. Denn TEO agiert im Feld des ethischen, nicht des religiösen Lernens und damit in einem Bereich, den man nicht automatisch zum Eigentlichen von Kirche rechnen würde. Schließlich haben gerade die reformatorischen Kirchen aus guten Gründen heraus eine deutliche Position innerhalb der Zuordnung von Glaube und Werken ausgebildet. Wertefragen, ethische Maximen haben einen nachgeordneten Charakter. Sie sind nicht unwichtig, werden aber heilstheoretisch neu justiert und als Resultat des Gottesverhältnisses beschrieben. Man könnte also durchaus kritisch fragen: Tage Ethischer Orientierung – ist das wirklich die Aufgabe von Kirche? Überheben wir uns damit? Oder – fast noch schlimmer – verlieren wir damit unser Eigentliches aus dem Blick? Dazu kommt, dass diese Arbeit sich an alle Schülerinnen und Schüler wendet, also nicht nur an die religiös Sozialisierten. Im Gegenteil: Religiöse Bildung oder Sozialisation wird gerade nicht vorausgesetzt – „keine Kirchenzugehörigkeit, keine Teilnahme am Religionsunterricht (oder Kurs) und auch keine besondere Schulform in kirchlicher Trägerschaft“² ist dafür notwendig.

² Eberhard Buck, TEO – Tage Ethischer Orientierung – Arbeit „zwischen den Stühlen“, masch. 10. [? E.H.] S., 4.

Was da ins Leben gerufen wurde, war gar nicht so selbstverständlich, wie es sich heute darstellen mag. Neben der Überzeugungskraft der Agierenden wird dabei der Name des neuen Aufgabenfeldes eine nicht unwesentliche Rolle gespielt haben. TEO – einerseits eine schlichte Abkürzung, andererseits aber im klangsprachlichen Vollzug der Begriff für den Höchsten selbst: Gott, der Mensch und Welt ins Leben ruft, von dem Christen bekennen, dass er der Schöpfer des Himmels und der Erde ist, und zwar jenseits ihrer religiösen Orientierung. Hier gelingt etwas, was nur selten der Fall ist. Menschen können in TEO Unterschiedliches hören und assoziieren. Genau das hilft ihnen, auf einander zu zugehen, ohne damit irgendwie vereinnahmt zu werden. Menschen, die sich als Christen verstehen, hören bei TEO wohl immer mit, dass unser Verhalten im Verhältnis zu Gott mit aufgehoben ist, dass beides im Zusammenhang zu sehen und aufeinander zu beziehen ist. Menschen, die sich selbst nicht als religiös verstehen, werden diese Assoziationen nicht unbedingt haben. Göttliches gilt eher als Überbau, was man haben kann, aber bei weitem nicht muss.

Das Wichtige bei TEO ist, dass beide nicht auf die Perspektive des anderen verpflichtet werden. TEO – mit und ohne „H“ – das sind Möglichkeiten, die hier im Raum stehen mit allen damit verbundenen Variationen und Facetten. Eine Zumutung? In gewisser Weise ja, aber keine einseitige, sondern eine wechselseitige. Hier werden Menschen zusammengebracht, die sich einander in ihren jeweiligen Positionen zumuten. Dass sie sich dabei nicht im Beliebigen verlieren, wird durch die Themen ermöglicht. Die wiederum sind nicht einfach als Grundfragen des Lebens zu definieren. Sie hängen damit zwar irgendwie zusammen, gehen aber nicht einfach darin auf. Denn entscheidend ist, dass sie einen Lebensweltbezug haben. Sie sind vor allem deshalb für viele, idealerweise sogar für die meisten unmittelbar einsichtig. Sich mit ihnen zu befassen, muss nicht erst in einer langen Einführungsphase motivierend erklärt werden. Sie stellen sich vielmehr sperrig in den Weg. Eigentlich kann und vielleicht sollte man ihnen auch gar nicht ausweichen. Wie kommt man zu solchen Themen? Zum Beginn von TEO war es die drängende Frage nach dem Umgang mit gehäuften Disco-Unfällen junger Menschen. „Es ist ein Kreuz mit dem Kreuz.“ Darauf verwiesen nicht zuerst die Kirchen, sondern eine Versicherungsanstalt und das Bildungsministerium in Mecklenburg-Vorpommern. Später dann kamen andere Themen auf TEO zu: die Flüchtlingsfrage bei TEO Neuland, die Klimakatastrophe bei Klima TEO, die Frage nach unserem Umgang miteinander im Internet bei TEO protect privacy und die Frage nach Grenzen und dem Miteinander von Polen und Deutschen bei TEO ODER. All das sind keine Themen, die allein aus einer spezifisch kirchlichen oder schulischen Logik heraus formuliert worden wären.

Vielmehr waren sie lebensweltlich virulent, lagen sozusagen auf der Straße und mussten „nur“ gefunden werden.

Damit ist eine Logik beschrieben, die insgesamt für TEO hoch bedeutsam ist und auch im Untertitel dieser Festveranstaltung aufgenommen wird. Aus der Rückschau sieht vieles so aus, als hätte es sich gefügt, also wäre hier etwas organisch gewachsen. Damit wird auch die Wachstumsmetaphorik neu ausgerichtet, die im Untertitel zentral ist: Gewachsen – (er?)wachsen – weiter wachsen! Ein bisschen anstrengend klingt das schon, so ein bisschen wie Kapitalismus eben. Permanentes Wachstum, nie richtig erwachsen und deshalb weiterwachsen, weiterwachsen, weiterwachsen. Wer allerdings etwas genauer hinschaut und 20 Jahre TEO Revue passieren lässt, wird sehen, dass das so nicht gemeint sein kann.

Was aber steht hinter dem hier verwendeten Wachstumsbild? Auf drei Aspekte will ich kurz hinweisen. Sie betreffen den Beginn, den Ort und den Modus zum TEO.

1.1 Zum Beginn: kairologisch sensibel

Die Zeit, in der wir uns wie ein Fisch im Wasser bewegen, lässt sich unterschiedlich in den Blick nehmen. Einerseits tritt das Vergehen der Zeit, ihr Ablauf vor Augen. Wir sprechen von chronologischen Abläufen. Die inzwischen allgegenwärtigen Uhren, die Chronografen, erinnern uns geradezu unweigerlich daran. Andererseits gibt es Momente, die uns besonders im Gedächtnis bleiben, weil sich hier eine besondere Chance, eine besondere Gelegenheit auftut. Der 9. November 1989 zum Beispiel kann als so ein Moment beschrieben werden. TEO verdankt sich einem solchen Moment. Und zwar nicht nur mittelbar als Langzeitfolge des 9. November. Vielmehr gab es danach einen Moment, der beherzt zu ergreifen war. Das griechische Wort dafür ist *kairos* (im Gegensatz zum *chronos*). Übersetzt werden kann es als der rechte Zeitpunkt, als richtiger, günstiger Zeitpunkt einer Entscheidung, als besonders fruchtbarer Zeitabschnitt. Diesen gilt es zu ergreifen, um Neues auf den Weg zu bringen. Für TEO bestand dieser *kairos* in der „Anfrage an die kirchliche Kinder- und Jugendarbeit in der damaligen Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs ... bei der Bewältigung“ der bereits erwähnten „gehäuften Discounfälle junger Menschen in [am ? E.H.] Wochenende in Mecklenburg-Vorpommern“³ zu helfen. Diese Anfrage ernsthaft aufzunehmen, sich darauf einzulassen, hat sich im Nachhinein als

³ Ebd., 2.

Glücksmoment erwiesen. Hier bekommt das ein Gesicht, was Rudolf Englert bereits vor drei Jahrzehnten als „Pünktlichkeit“⁴ beschrieben hat. Es geht religionspädagogisch darum, die Zeichen der Zeit, die sich herausfordernd stellen, zu erkunden und zu deuten, um „recht-zeitig“, also zur rechten Zeit agieren zu können. TEO kann als ein solches „recht-zeitiges“ Agieren verstanden werden und verweist damit auf etwas Grundlegendes: Bildungsprozesse sind immer auch kairologisch zu denken. Damit rückt das Moment der Unverfügbarkeit und die darin liegende eröffnende Kraft in den Blick. Bildungsprozesse brauchen eine sorgfältige Planung. Das ist gar keine Frage. Die allerdings sollte immer auch offen sein für den Kairos, also für Momente der Resonanz, die sich einstellen, wenn Menschen von einer Sache ergriffen werden. Dazu gehören auch die berühmten Fragen nach den letzten Dingen. Sie können dann eingetragen und thematisiert werden, wenn sich die Gelegenheit dafür ergibt. Dann ist auch der Boden dafür bereitet, dass sie ihre lebenserschließende Kraft entfalten können.

1.2 Zum Ort: zwischenräumlich angelegt

Ein wesentlicher Faktor für das Gelingen von TEO stellt auch die Bereitschaft dar, zwischenräumlich zu agieren, d.h. Orte aufzusuchen und zu gestalten, die von keinem der Verantwortlichen ausschließlich besetzt werden. Auf diese Weise werden Handlungsräume eröffnet, „indem die Selbstreferentialität der kooperativen Institutionen ein Stück zurückgenommen wird“⁵. Entscheidend ist, dass hier ein gemeinsames Handlungsfeld strukturiert wird, bei dem gängige Hierarchien außer Kraft gesetzt werden. Auf diese Weise können aus Lehrenden Lernende werden. Schüler*innen wiederum werden für andere zu Lehrpersonen, indem sie Themen und Erfahrungen eintragen, die ihr Gegenüber nicht kennt. Auf diese Weise entstehen kommunikative Freiräume, in dem Rollen neu zugeordnet und ausgefüllt werden können.

Auch das muss strukturell unterlegt werden. Hier erweist sich sowohl die ökumenische Zusammenarbeit als auch die Kooperation von Schul- und Kirchenverwaltung als hilfreich, weil genau damit die hier wichtigen Aspekte auch strukturell abgebildet werden. Die sonst übliche Konzentration auf sich selbst wird neu justiert. Im gemeinsamen Agieren werden ehemals Außenstehende und systemisch Fremde zu wertvollen Partner*innen. „Wo Menschen sich im Kontext

⁴ Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 159-169.

⁵ Eberhard Buck, TEO, 4 (unter Bezug auf v. Santen, Seckinger, Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis, 2003, 292).

institutioneller Verfasstheit handelnd begegnen – und die Intention des gemeinsamen Handelns wiederum auf andere, Dritte beziehen –, beginnen sie sich selbst zu verändern.“⁶ Das geht immer auch mit Selbstbeschränkung einher. Dazu gehört auch, dass die institutionelle selbstreferenzielle Perspektive zumindest phasenweise verlassen werden kann. Die biblische Paradoxie vom Verlieren und Finden erhält hier eine konkrete Gestalt. Indem alle Beteiligten sich selbst zurücknehmen und die eigene Autonomie beschneiden, erleben sie, dass neue Handlungsräume entstehen, in denen sie sich einbringen und auf diese Weise neu wichtig werden können. Das „kooperative Crossover“⁷ bildet dafür eine *conditio sine qua non*. Ganz konkret heißt das, dass Menschen bereit sein müssen, sich zwischen die Stühle zu setzen. Das heißt, dass sie willens und in der Lage sind, sich neben der eigenen Logik immer auch in die Logik der anderen hineinzusetzen oder, vorsichtiger formuliert, sie zumindest zu hören. Dass das vor allem im Zusammentreffen mit parochialen Strukturen herausfordernd ist, weil damit die Selbstreferentialität von Kirche zumindest auf den ersten Blick störend wirkt, soll zumindest kurz erwähnt werden. TEO Local bietet hier Beispiele für die eine wie die andere Richtung, ist aber insgesamt gesehen ermutigend und bietet wichtige Impulse, die auch theologisch noch einmal zu beleuchten sind. Ich werde darauf im letzten Abschnitt (unter 3.) noch näher eingehen.

1.3 Zum Modus: prozessorientiert ausgerichtet

Der eben skizzierten strukturellen Ausrichtung korrespondiert eine modale. TEO arbeitet prozess-, nicht ergebnisorientiert. Anders als im schulischen Unterricht, bei dem bestimmte Ziele zu erreichen und Kompetenzen zu erlangen sind, sind die Lernprozesse bei TEO situativ bestimmt und ergebnisoffen angelegt. Gerade das ermöglicht es, dass sich bei den Beteiligten neue Sichtweisen einstellen können.

TEO wird nicht angeboten, sondern gemeinsam gestaltet. Es „war und ist kein fertiges Programm, das an jedem beliebigen Ort, zu jeder Zeit mit beliebigen Personen abgerufen werden kann“⁸. Das ist Stärke und Herausforderung zugleich, weil es immer wieder neu zu konturieren und zu gestalten ist. Eine Institutionalisierung ist deshalb nur in formaler Hinsicht möglich, insofern die jeweiligen

⁶ Vgl. Eberhard Buck, Volkskirche aus ostdeutscher Sicht. Anmerkungen aus der Praxis, in: Bernd-Michael Haese / Uta Pohl-Patalong (Hg.), Volkskirche weiterdenken. Zukunftsperspektiven der Kirche in einer religiös pluralen Gesellschaft, Stuttgart 2010, 133-146, hier: 142f.

⁷ Buck (Anm. 5).

⁸ Ebd, 1.

Institutionen in ihren Handlungslogiken anzusprechen, zu informieren und zu motivieren sind. „Kooperationsgewinne und operative Verfahrensweisen müssen definiert werden.“⁹ Inhaltlich und auch in der konkreten Gestaltung aber braucht TEO die Dynamik, die durch Agierende und Teilnehmende eingetragen wird. Es handelt sich also um ein „interaktive(s) Handlungsfeld“¹⁰, das grundlegend personal angelegt ist. Die dabei initiierten Lernprozesse sind dementsprechend im informellen und non-formalen Bereich zu verorten.¹¹ Das gibt TEO im Rahmen von Schule ein eigenes Gepräge und lässt die Aktionen sowohl anschlussfähig (weil auch hier gelernt wird) wie auch im guten Sinne anders sein. TEO fällt auf: „Ihr wart so ganz anders mit uns“, hören Mitarbeiter*innen nicht selten. Sie können sich in ihren Projekten ganz auf die Person konzentrieren, jenseits der von ihr erbrachten schulischen Leistungen. Das ermöglicht nicht nur eine neue Dimension der Kontaktaufnahme, sondern schafft auch neue Möglichkeiten in der Auseinandersetzung mit den Themen, die alle angehen, weil Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich neu wahrgenommen und angesehen erleben. TEO lebt damit von Schule und den außerschulischen Partnern zu gleichen Teilen. In Schule verortet bzw. von ihr mit initiiert, entsteht ein Raum, der doch anders ist. Vergleichbares gilt auch für die Kirche, für die Schulsozialarbeit und alles sonst noch daran Beteiligten. Sie haben die Chance, in jeweils neuer Weise und damit oftmals in heilsam erwartungswidriger Weise erlebt zu werden.

Fehler sind in alledem nicht zu vermeiden. Das wird auch gar nicht erst suggeriert. Vielmehr geht es darum, daraus zu lernen, beim nächsten Mal vielleicht nicht alles richtig, aber denselben Fehler nicht noch einmal zu machen.

Was lässt sich zu alledem aus religionspädagogischer Perspektive sagen? Einiges ist schon angeklungen. Im Folgenden soll das punktuell noch einmal vertieft werden. Ich frage also nach Anknüpfungspunkten und konzentriere mich auf das, wovon beide Seiten profitieren können. Dabei will ich TEO nicht religionspädagogisch vereinnahmen. Es sind Tage ethischer, nicht primär religiöser Orientierung. Aus TEO soll nicht unter der Hand TRO werden. Aber zugleich hängt beides miteinander zusammen. Denn TEO ist religiöse Bildung im Modus der Annäherung und im Modus der Potenzialität. Sog. religiöse Fragen bilden nicht den Ausgangspunkt, werden aber aufgenommen und vertieft, so sie sich denn stellen. Die Wahrscheinlichkeit dafür ist nicht gering, zum einen, weil theologische bzw. religions-

⁹ Ebd., 5.

¹⁰ Ebd., 2.

¹¹ Zur Differenzierung zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen vgl. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*, Bonn 2005, 91.

und gemeindepädagogische Professionals mitwirken, und zum anderen, weil Themen und Praxen des Lebens immer auch zu Themen und Praxen des Glaubens werden können.

2. Anknüpfungspunkte an eine von Empowerment-Diskursen inspirierte Religionspädagogik und mögliche Impulse daraus für TEO

Wenn ich nun von einer Religionspädagogik rede, die sich von Empowerment-Diskursen inspirieren lässt, kann ich das nur in knappen Zügen vorstellen.¹² Dahinter steht der Gedanke, den Bildungsbegriff als „regulative Idee“ von Religionspädagogik neu auszurichten und zu fokussieren, um gegenwärtige Herausforderungen besser aufnehmen zu können. Es geht also um eine pünktliche Religionspädagogik. Dabei spielt vor allem die Frage der Optionalität eine wesentliche Rolle. Religiöse Bildung versteht sich heute nicht (mehr) von selbst, sondern muss immer wieder plausibilisiert werden und steht damit vor der großen Herausforderung der Evidenz. In Auseinandersetzung mit Empowerment-Diskursen lassen sich dafür wichtige Anregungen erhalten. Sie lenken unsere Aufmerksamkeit auf Bildungsprozesse, die bisher religionspädagogisch eher am Rande wahrgenommen wurden, unserem Nachdenken über religiöse Lehr- und Lernprozesse aber zugleich wichtige Impulse geben können. Einiges davon soll im Folgenden kurz vorgestellt und mit Blick auf TEO gebündelt werden.

2.1 Empowerment als Erweiterung der Möglichkeiten, das eigene Leben zu bestimmen - Impulse aus der Gemeindepsychologie

Die Gemeindepsychologie als Teilbereich der Psychologie beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen gesellschaftlich und kulturell bestimmten Lebensbedingungen und individueller psychischer Gesundheit. Sie entstand im Bemühen, einer Tendenz zur Individualisierung von Problemen entgegenzuwirken. Wesentliche Impulse dafür gab der US-amerikanische Psychologe Julian Rappaport. *Empowerment* bestimmte er als dasjenige Phänomen, dem das forschungsleitende Interesse zu gelten habe, also das definiert,

¹² Ausführlicher dazu vgl. *Michael Domsgen*, Religionspädagogik (LETh 8), Leipzig 2019, bes. 343-378.

verstanden, erklärt und erzeugt oder befördert werden soll.¹³ Als Basaldefinition fungierte dabei die Zielbestimmung „für Menschen die Möglichkeit zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen“¹⁴. Damit sollten Einseitigkeiten und individualistische Verengungen durchbrochen werden, indem der Blick auf die für die Wahrnehmung individueller Rechte erforderlichen personalen und ökosozialen Ressourcen gelenkt wurde. Verbunden war das mit einem Abschied von der Vorstellung zentralisierter Lösungsmöglichkeiten zugunsten „regionaler“ Impulse, die „ihrerseits die Lösungen fördern, die die verschiedenen Gegebenheiten in verschiedenen Orten, Kontexten und Nachbarschaften berücksichtigen“¹⁵.

Religionspädagogisch bedeutsam ist hier vor allem die „*radikale Kontextualisierung von Lebensführungsfragen*“¹⁶, die den tendenziell individualpsychologisch dominierten Blick innerhalb der Religionspädagogik zu korrigieren vermag. Die damit angestoßene Perspektiverweiterung führt eindrücklich vor Augen, wie stark die konkreten, lokalen, sozialen, familiären, politischen, institutionellen und demographischen Rahmenbedingungen Heterogenitätserfahrungen prägen. Dementsprechend unterschiedlich müssen religionspädagogische Angebote ausfallen, wobei für deren Entstehung und Entwicklung Impulse der Betroffenen vor Ort entscheidend sind. Dass TEO so unterschiedliche Gesichter hat und sich kontextuell immer wieder neu erfinden muss, ist aus dieser Perspektive ausdrücklich zu unterstützen. Schulpädagogisch und mit Blick auf den Religionsunterricht liegen in der Orientierung an der „community“ als dem räumlichen und sozialen Umfeld noch Ressourcen. Die für TEO so wichtige Vernetzungstendenz wäre ist auch für den Religionsunterricht bedeutsam und sollte auch jenseits von Tagen ethischer Orientierung stärker Berücksichtigung finden. Lehr- und Lernprozesse sind

¹³ Vgl. *Julian Rappaport*, Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory of Community Psychology, in: *American Journal of Community Psychology* 15 (1987), 121-148, hier: 144-148.

¹⁴ *Julian Rappaport*, Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze, in: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 17 (1985), 257-278, hier: 269.

¹⁵ Ebd., 271. Im deutschen Sprachraum ist es vor allem der Sozialpsychologe Heiner Keupp, der sich in den 1960er Jahren von einer „psychologisch-individualisierten Psychokultur“ (119) absetzte und ausdrücklich „für gesellschaftliche Veränderungen als Bedingung für die Verbesserung individueller Entfaltungsmöglichkeiten“ (110) optierte. *Heiner Keupp*, Gemeindepsychologie, in: *Otto Speck / Heinz Bach* (Hg.) *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 10: Sonderpädagogik und Sozialpädagogik, Berlin 1990, 107-122.

¹⁶ *Georg Bucher / Michael Domszen*, Empowerment in religionspädagogischer Perspektive – Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen, in: *ZThK* 113 (2016), 407-439, hier: 420f.

dergestalt zu profilieren, dass ihre „Relevanz für das gemeinsame Zusammenleben in der jeweils konkreten ‚Gemeinde‘ deutlich wird.“¹⁷ Auf diese Weise rückt die politische und gesellschaftliche Dimension religiöser Bildung in den Fokus, die seit einiger Zeit auch religionspädagogisch unter den Stichworten einer „bildungsgerechtigkeitsfähige(n) Religionspädagogik“¹⁸ und der politischen Dimension von Religionspädagogik¹⁹ verhandelt wird.

Anregend kann hier die Diskussion um lokale bzw. kommunale Bildungslandschaften sein, mit denen schulische und außerschulische, formale und informelle Lernprozesse in ihren Zusammenhängen wahrzunehmen versucht werden.²⁰ Dass Mecklenburg-Vorpommern TEO hat, ist ein großes Pfund, mit dem unbedingt weiter zu wuchern ist. Andere Bundesländer können hier viel vom ostdeutschen Norden lernen!

2.2 Empowerment als Leitmetapher für den Richtungssinn professionellen Handelns im Sinne von Befähigung und Bevollmächtigung - Impulse aus der Theorie Sozialer Arbeit

Die Theorie der sozialen Arbeit befasst sich keineswegs nur mit sozialen Problemen. Vielmehr bietet sie vielfältige Impulse für die Profilierung von Bildungsprozessen im Sinne von „Lebensbewältigung und Lebensgestaltung“²¹. Dabei gibt es eine Reihe von Handlungsfeldern, wie die offene Jugendarbeit, die Schulsozialarbeit oder die schulnahe Jugendarbeit, die aus religionspädagogischer Sicht unmittelbar von Bedeutung sind, insofern sich wichtige Schnittmengen zu klassischen religionspädagogischen Handlungsfeldern ergeben. TEO wäre hier gut einzufügen. Darüber hinaus schärft die sozialarbeitstheoretische Perspektive den Blick für die Notwendigkeit einer

¹⁷ Ebd., 422.

¹⁸ *Bernhard Grümme*, Bildungsgerechtigkeit. Ein Desiderat religiöser Bildung in der Schule, in: *Stimmen der Zeit* 230 (2012), 472-482, hier: 479.

¹⁹ Vgl. *Thomas Schlag*, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14), Freiburg / Basel / Wien 2010.

²⁰ Vgl. *Robert Fischbach / Nina Kolleck / Gerhard de Haan* (Hg.), Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten, Wiesbaden 2015, und die religions- bzw. gemeindepädagogische Annäherung bei *Matthias Spenn*, Gemeindepädagogische Bildungslandschaften gestalten, in: *Praxis Gemeindepädagogik* 64 (2011), 19-21.

²¹ *Werner Thole*, Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung: Versuch einer Standortbestimmung, in: Ders. (Hg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*, Wiesbaden 2012, 19-70, hier: .

Erweiterung didaktischer Kompetenzen. Nur so kann es gelingen, dass Lehrerinnen und Lehrer oder Pfarrerinnen und Pfarrer nicht „konzeptionell und praktisch hilflos“ dastehen in Unterrichtsprozessen, „die die herkömmliche Art von Wissensvermittlung blockieren“²². Dass hier Lernprozesse eine besondere Unterstützung brauchen, ist unmittelbar einsichtig. Auch deshalb spielt Empowerment in fast allen Bereichen der Theorie der Sozialen Arbeit eine Rolle. Die darin enthaltenen

„Qualitäten der Kraft, der Macht und des Mutes (Empowerment) auf der einen und die Fähigkeiten, Kompetenzen (Enablement) auf der anderen Seite machen deutlich, was es gleichermaßen für die gelingende Lebensführung braucht.“²³

Empowerment verweist dabei auf beides, auf die strukturellen und die personellen Ressourcen, also den gesellschaftlichen und den personalen Möglichkeitsraum und setzt beides zueinander in eine untrennbare Beziehung.²⁴ So gesehen kann Empowerment als „Leitmetapher für den Richtungssinn“²⁵ jedweden professionellen Unterstützungshandelns gesehen werden.

Unverzichtbar dafür ist eine „ressourcen- und eben nicht defizitorientierte Annäherung an die Lebensführungen“²⁶, die also paternalistisch nicht schon vorab weiß, was die anderen brauchen oder haben müssten. Das begrenzt professionelles Handeln in grundlegender Weise.

Das von Georg Bucher gewählte Begriffspaar Befähigung und Bevollmächtigung²⁷ bringt all das gut auf den Punkt. Einerseits gehen Bildungsprozesse mit der *Erweiterung des Möglichkeitsraumes* unter Wahrung der „Freiheit des Subjekts“²⁸ einher. Andererseits brauchen sie *Bestärkung* und *Ermutigung* und das nicht nur in individualpsychologischer und lerntheoretischer Perspektive, sondern auch hinsichtlich der strukturellen Ebene. Es wäre zu fragen, ob TEO auch in dieser Hinsicht noch klarer konturiert werden könnte. Denn Fähigkeiten und Kenntnisse müssen sich immer auch als strukturell relevant erweisen. Sonst stehen sie in der Gefahr, resonanzlos zu bleiben oder eben schnell zu verpuffen. Zu überlegen wäre hier, wie die von TEO gesetzten

²² Norbert Wieland, Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit, Wiesbaden 2010, 13.

²³ Dieter Röh, Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung, Wiesbaden 2013, 239.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Bucher / Domsgen (Anm. 16), 426.

²⁶ Schlag, (Anm. 19), 50.

²⁷ Georg Bucher, Befähigung und Bevollmächtigung. Interpretative Vermittlungsversuche zwischen allgemeinem Priestertum und Empowerment-Konzeptionen in religionspädagogischer Perspekti, Leipzig 2021, 23

²⁸ Christian Grethlein, Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes Ziel, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionsunterricht 5(2006), 2-18, hier: 13.

Impulse und initiierten Entwicklungen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen Aufnahme finden könnten, indem nach Partizipationsmöglichkeiten, nach *Mitgestaltungsprozessen*, beispielsweise in Schule und Gemeinde, gesucht würde. TEO wäre also nicht nur gut vorzubereiten, sondern ebenso gut nachzubereiten. Dabei gilt auch das, was schon für TEO reflektiert wurde: Empowerment ist letztlich nur im „Modus des Aushandelns“²⁹ möglich und stellt dadurch „ein inhärentes *Korrektiv auch gegen subtile Formen der Machtausübung*“³⁰ dar. „Finden Aushandlungsprozesse nicht statt, dann handelt es sich nicht um Empowerment.“³¹ D.h. wenn TEO empowernd sein will, geht das nur im Modus des Aushandelns, und zwar auf allen Ebenen: strukturell in der Verantwortung und Vorbereitung, didaktisch im Vollzug und der Gestaltung, inhaltlich im Bearbeiten der Lebensthemen.

2.3 Empowerment als Unterstützung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit – Impulse aus der Heilpädagogik

Mit dem Begriff der Heilpädagogik wird eine Disziplin der Pädagogik in den Blick genommen, die zum Ziel hat, die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen unter erschwerten Bedingungen zu unterstützen.³² Einen wesentlichen Punkt stellt dabei die Frage nach dem *angemessenen Umgang mit Differenz und Heterogenität* dar, wobei sich dies keineswegs auf Menschen mit Behinderungen beschränkt. Dabei bieten vor allem die Überlegungen des systematischen Theologen Ulf Liedke und des Heilpädagogen Georg

²⁹ Mike Seckinger, Art. Empowerment, in: Hans-Uwe Otto / Hans Thiersch / Rainer Treptow / Holger Ziegler (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Ort 2011, 313-319, hier: 318.

³⁰ Ebd. (im Original nicht kursiv).

³¹ Ebd.

³² Die Fachbezeichnung ist umstritten. Eine Alternative zum Begriff der „Heilpädagogik“ (wobei hier der Begriffsbestandteil der Heilung als problematisch wahrgenommen wird) stellt der Terminus „Sonderpädagogik“ dar. Der jedoch „erscheint u.a. aufgrund des damit evozierten Bildes der Absonderung mindestens ebenso problematisch“ (Bucher, [Anm. 27], 257). Auch die Bezeichnung als „Behindertenpädagogik“ ist aufgrund des Behinderungsbegriffs umstritten. Hier zeigt sich eine „Verschiebung im Verhältnis des Benannten zur Benennung“, „mit der nicht das Merkmal der Person von Interesse ist, sondern die gestörten Beziehungen zwischen ihr und der Umwelt“ (ebd., 258 unter Verweis auf Ada Sasse, Vorwort, in: Hans Eberwein, Ada Sasse (Hg.), Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff, Neuwied, Krefeld, Berlin 1998, 7-12, 9).

Theunissen interessante Impulse für eine Verknüpfung von Empowerment und Bildung.³³

Als übergeordnetes Bildungsziel fungiert bei Theunissen die „*Unterstützung und Entfaltung der ‚Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit‘*“³⁴. Dabei lässt sich allerdings eine einseitige Überbetonung der Stärken-Perspektive erkennen, auf die Liedke zu Recht hinweist.

Die Stärken-Perspektive sei zwar

„notwendig und unhintergebar. Schwachheit, Grenzen und Begrenzungen sollten aber bei der Betonung der Potenziale nicht übersehen werden. Nur wenn individuelle Begrenzungen nicht übergangen werden, können Grenzen auch überschritten werden. Nur wo Ohnmachtserfahrungen nicht als unwirklich abgetan werden, kann Ermächtigung verwirklicht werden.“³⁵

Religionspädagogisch ist diese theologisch-anthropologische Präzisierung für das Verständnis von und den Umgang mit Inklusion von großem Interesse. *Inklusion hat immer auch die Begrenzungen wahrzunehmen und zu berücksichtigen und von dort her den Umgang mit Heterogenität anzubahnen.* „Für das Empowerment gilt: Mensch sein kannst du dort, wo du Schwäche zeigen kannst, ohne Stärke zu revozieren.“³⁶ Es wäre spannend, sich diesen Aspekt bei TEO einmal genauer anzuschauen. Gerade die avisierte schulformspezifische Mischung lässt ja die Inklusionsfrage sehr deutlich hervortreten. Wer bleibt auf wessen Kosten unter seinen Möglichkeiten? Ist es möglich, Verletzlichkeiten einzustehen und zu thematisieren? Haben dabei auch Stärken ihren Platz? Antworten auf diese Fragen müssten nicht nur im Handlungsvollzug, sondern auch empirisch gesucht werden. Dass empirische Perspektiven bisher fehlen, ist als Desiderat in Erinnerung zu rufen.

³³ Vgl. Georg Theunissen, Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit, Freiburg i.Br. 2013, 131-137. 213-220; Ulf Liedke, Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung (APTh 59), Göttingen 2009, 516-549.

³⁴ Georg Theunissen, Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten (Heilpädagogische Handlungsfelder in Schule und Sozialer Arbeit 2), Bad Heilbrunn 2003, 79 (im Original nicht kursiv).

³⁵ Ulf Liedke, Menschenbilder und Bilderverbot. Eine Studie zum anthropologischen Diskurs in der Behindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 2013, 264.

³⁶ Ulf Liedke, Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung (APTh 59), Göttingen 2009, 599.

2.4 Empowerment als Sensibilisierung für den Zusammenhang von Bildung und kulturellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen - Impulse aus der (kritischen) Pädagogik

Aus den Überlegungen der kritischen Pädagogik in den USA (vor allem bei Ira Shor) und nicht zuletzt aus der Begreifungspädagogik (hier nicht zuletzt bei Paolo Freire) lässt sich ein besonderes Sensorium für „Fragen nach dem Zusammenhang von Bildung und kulturellen, gesellschaftlichen, wie insbesondere ökonomischen Strukturen“³⁷ erlangen. Dazu kommen wichtige Anfragen zu den „*kontrakulturellen und transformatorischen Impulsen religiöser Traditionen, Symbole und Riten*“ sowie zur „*Macht in den pädagogischen und gesellschaftlichen Beziehungen*“³⁸. Eine Religionspädagogik kann sich hier nicht nur beobachtend verhalten, sondern hat engagiert und anwaltschaftlich Position zu beziehen für „unversehrte [...] Subjektivität und Intersubjektivität“³⁹. Dabei geht es eben auch um die Erarbeitung von Spielräumen, „die den Subjekten unter gegebenen widersprüchlichen Bedingungen ermöglichen, Handlungsfähigkeit aufzubauen und zu erhalten“.⁴⁰ Eine solche Sichtweise lenkt den Blick auf problematische Strukturen in der Lebenswelt Heranwachsender heute. Sie als solche wahrzunehmen und Impulse zur Veränderung bzw. Überwindung dessen zu geben, ist ein Gebot der Stunde. Was bereits angeklungen ist, gilt es noch einmal zu verstärken. Auch TEO darf nicht unter der Hand zum Pflaster für Blessuren werden, die Schule und Gesellschaft strukturell hervorrufen. Vielmehr gilt es, das hier als problematisch Wahrgenommene auch wieder einzuspielen, um Problemlagen nicht nur in individualpsychologischer, sondern auch in gesellschaftlich-struktureller Perspektive zu bearbeiten.

Lernprozesse in dieser Richtung ergeben sich nicht einfach von selbst, sondern brauchen Ermutigung. Lerntheoretisch ist dabei auf die Bedeutung der Emotionen zu verweisen, die auch neurowissenschaftlich verstärkt in den Blick rückt.⁴¹ Ermutigung erweist sich als wesentlicher Faktor von

³⁷ Bucher / Domsgen (Anm. 16), 432.

³⁸ Ebd. (im Original nicht kursiv).

³⁹ Thorsten Knauth, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterricht im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster, New York 1996, 273.

⁴⁰ A.a.O., 271.

⁴¹ Gottfried Adam, Religionslehrer/Religionslehrer: Beruf – Person – Kompetenz, in: Martin Rothgangel, Gottfried Adam, Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 292-309, hier. 306f.

Unterricht und Lernen.⁴² Denn „Lernen ist schmerzhaft“⁴³, weil dazu konstitutiv das Scheitern gehört. Um daraus zu lernen, anders ausgedrückt, um „negatives Wissen“ aufbauen zu können, braucht es eine „Fehlerermutigungsdiagnostik“ statt einer „Fehlervermeidungsdiagnostik“⁴⁴.

Mit Blick auf interreligiöses und darüber hinausgehend auf „interpositionelles“⁴⁵ Lernen bedeutet das beispielsweise, Fremdheit in ihren Irritationen zuzulassen. Nur wenn Widerständigkeiten offen hervortreten und Fremdheit irritiert, kann sich „produktiv(es) Potenzial“⁴⁶ entfalten. Eine Ermutigungsdiagnostik fungiert hier als Gegenpol zu didaktischen Konfliktvermeidungsstrategien.

3. Zum Abschluss noch ein kurzer, aber alles andere als nebensächlicher Blick auf die Kirche

Die Auseinandersetzung mit TEO ist nicht nur religionspädagogisch von Interesse, sondern regt auch zu theologischen Reflexionen an. Dabei will ich gleich zur Sache kommen und greife eine Frage auf, die ich zu Beginn meines Vortrages beim Nachzeichnen der Entstehungslinien von TEO gestellt habe.

Bewegt sich Kirche bei TEO im Zentrum oder lediglich in der Peripherie des eigenen Auftrages? Kirche ist als Gemeinschaft derer zu verstehen, die von Gott selbst gerufen wurden (*ekklesia*). Dieser Gott lässt sich nicht auf ein einziges Bild festlegen, sondern übersteigt immer wieder unsere Vorstellungen und Urteile. Er begegnet uns in Christus auf immer neue Weise. Im Gleichnis vom Jüngsten Gericht (Mt 25,31-36) wird uns das eindrücklich vor Augen gestellt. Erzählt wird hier vom „Augenblick der großen Überraschung“: „Erst dort wird uns Christus zeigen, in wie vielen Gestalten er uns in den anderen, in den Fremden begegnet ist. Erlöst werden diejenigen, die ihm gegenüber entgegenkommend waren, auch wenn sie ihn nicht erkannten. Vielleicht ermöglicht erst dieses Entgegenkommen den ‚Fremden‘ gegenüber die tatsächliche Erkenntnis Christi.“⁴⁷ Der tschechische Theologe Tomáš Halik, der das

⁴² Vgl. Don Dinkmeyer / Rudolf Dreikurs, Ermutigung als Lernhilfe, Stuttgart 2004.

⁴³ Fritz Oser / Maria Spychiger, Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim, Basel 2005.

⁴⁴ A.a.O., 164-167.

⁴⁵ Domsgen, Religionspädagogik, 517.

⁴⁶ Heinz Streib, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: Peter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast (Hg.), Handbuch interreligiösen Lernens, Gütersloh 2005, 230-243, hier: 231.

⁴⁷ Tomáš Halik, Theater für Engel, Das Leben als religiöses Experiment, Freiburg 2019, 144.

so eindrücklich formuliert, verweist in diesem Zusammenhang auch auf die notwendige Pendelbewegung zwischen dem Bewahren und dem Suchen. „Ohne Zweifel ist die Kirche verpflichtet, zu predigen, zu taufen, Sakramente zu spenden, das zu verschenken, was sie bereits von Christus bekam. Gleichzeitig ist sie aber auch dazu verpflichtet, immer wieder Christus zu *suchen*, ihn in den anderen zu suchen, ihm wie einem fremden Pilger zu begegnen, unaufhörlich über seine unaussprechliche Größe und über den unerschöpflichen Reichtum zu staunen, der sich in so vielen *Inkognitos* verbirgt – wir müssen unaufhörlich seine Jünger *werden*.“⁴⁸

Vor diesem Hintergrund ist die Antwort auf die Frage nach dem Eigentlichen von Kirche und danach, ob TEO zu den kirchlichen Kernaufgaben gehöre, ganz einfach. Selbstverständlich. Mag sein, dass Kirche unmittelbar nicht viel davon hat. Ohne es empirisch validieren zu können, würde ich sagen, dass sich die Taufzahlen als unmittelbare Folge von TEO sicher in Grenzen halten werden. Aber längerfristig gesehen, ja von den letzten Dingen ausgehend, stellt sich das sowieso anders dar. Dann geht es um die Begegnung mit Jesus Christus. Die „Gestalt eines ‚unbekannten Pilgers‘“, der uns auf dem Weg begegnet, mit dem wir redend unterwegs sind und die für TEO durchaus ein schönes Bild für die Begegnung mit all den unterschiedlichen Menschen sein kann, hat dabei gute Chancen. Sie war schon einmal für die Begegnung mit dem Höchsten vorgesehen, damals auf dem Weg nach Emmaus (Lk 24, 13-35).

Prof. Dr. Michael Domsgen, geb. 1967, ist Professor für Religionspädagogik im Institut für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Theologische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale, Adresse: Franckeplatz 1, Haus 30, 06099 Halle.
E-Mail: michael.domsgen@theologie.uni-halle.de

⁴⁸ A.a.O., 143.