

Michael Domsgen*

Relevanz erkunden: Christsein als Lebensform an unterschiedlichen Lernorten zeigen und verstehen

<https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0032>

Abstract: The focus on relevance is very enlightening for educational processes, in that it readjusts the perspective of perception and at the same time helps to describe more precisely the sense of direction of religious education activities. The reference to empowerment discourses proves to be very stimulating. In this way, being a Christian as an option for shaping one's own life is increasingly becoming the focus of interest.

Zusammenfassung: Der Relevanzfokus ist für Bildungsprozesse sehr erhellend, indem er die Wahrnehmungsperspektive neu einstellt und zugleich dazu verhilft, den Richtungssinn religionspädagogischen Handelns präziser zu beschreiben. Dabei erweist sich der Bezug auf Empowerment-Diskurse als sehr anregend. Auf diese Weise rückt Christsein als Lebensgestaltungsoption verstärkt in das Blickfeld des Interesses.

Keywords: Relevance, empowerment, being Christian as a life-form, didactics of arrangement

Schlagwörter: Relevanz, Empowerment, Christsein als Lebensform, Didaktik des Arrangements

Von Relevanz ist in religionspädagogischen Diskursen seit einiger Zeit verstärkt die Rede. Das kann einerseits als Ausdruck der Auseinandersetzung mit dem Kerngeschäft einer Theorie und Praxis religiösen Lehrens und Lernens verstanden werden, „denn nur was als relevant betrachtet wird, wird nachhaltig gelernt.“¹ Andererseits steht dahinter auch die Erfahrung von Bedeutungsverschiebungen aufgrund veränderter Selbstverständlichkeiten. Die Relevanz-Frage

¹ Claudia Gärtner, Das ist für alle relevant!? Religionsunterricht mit Religionsdistanzen, in: Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder,

*Kontakt: Prof. Dr. Michael Domsgen, Theologische Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 06099 Halle/Saale, michael.domsgen@theologie.uni-halle.de

wird in aller Regel dann explizit gestellt, wenn etwas nicht mehr per se relevant ist. Wenn Alternativen auf den Plan treten, verstärkt sich alles noch einmal, weil das (bisher) Selbstverständliche nun Konkurrenz bekommt. Gegenwärtig ist beides der Fall.

Mit dem Relevanz-Begriff kann eine Fragestellung in das Zentrum gerückt werden, die für sich genommen nicht neu ist, nun aber immer klarer als Schlüsselthematik hervortritt. Das geht mit einer Neujustierung des Wahrnehmungsfokus¹ einher. Davon soll in einem ersten Schritt die Rede sein. Zugleich stellt sich die Frage nach dem Richtungssinn religionspädagogischen Handelns in neuer Weise. Das wird in einem zweiten Schritt bedacht, wobei hier nach dafür erhellenden Bezugsdiskursen im Feld der Diskussion um *empowerment* gesucht werden soll. Worin das handlungsorientierende Potenzial einer dafür offenen Religionspädagogik liegen kann, soll abschließend kurz skizziert werden.

1. Zum Wahrnehmungsfokus einer Relevanzsensiblen Religionspädagogik

Wer von Relevanz spricht, widmet sich der Frage nach der „Wichtigkeit“, „Bedeutsamkeit“ und „Erheblichkeit“ von Orientierungen, Praktiken oder Dingen und nimmt damit ernst, dass in einer Optionsgesellschaft Relevanzen nicht einfach feststehen. Sie stellen sich vielmehr ein, wenn etwas als bedeutsam und lebensdienlich erlebt wird. Dabei kommt der lebensgeschichtlichen und kontextuellen Passförmigkeit eine besondere Stellung zu. Sie bestimmt maßgeblich darüber, ob es zu Horizonteröffnungen bzw. -erweiterungen für die Lernenden kommt.

Bildungsprozesse sind letztlich nicht ohne Relevanzen denkbar. Erst wenn etwas Aufmerksamkeit erfährt und ein – in welcher Weise auch immer – sich Einlassen darauf hervorruft, kann es bildend wirken. Lernprozesse ohne Relevanzen bleiben auf der Ebene eines „Reichweitenvergrößerungsprogramms“, mit dem „lediglich mehr Stoff und Kompetenzen vermittelt werden“, die aber keinen Widerhall bei den Lernenden finden, mit denen also „nichts zum Sprechen“² gebracht werden kann. Im Gegensatz dazu geht es bei Lehr- und Lernprozessen im Horizont von Relevanz darum, „dass etwas so mit uns ‚zu tun bekommt‘, dass

Friedrich Schweitzer (Hg.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* (Jahrbuch der Religionspädagogik 35). Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht) 2019, 130–142, 130.

² Hartmut Rosa/Wolfgang Endres, *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim/Basel (Beltz) 2016, 102.

es in Blick auf die Bewältigung unseres Lebens, ob im Großen oder im Kleinen, ‚einen Unterschied macht‘ und sich dadurch von anderem abhebt.“³

Nicht zuletzt für religiöses Lehren und Lernen ist das von maßgeblicher Bedeutung, gehen die dabei verhandelten Lerngegenstände doch mit dem Anspruch einher, Menschen grundlegend zu orientieren. Ein gesellschaftlicher Konsens, der in *rebus religionis* eine solche Zielrichtung vorstrukturierend unterstützt, kann heute tendenziell immer weniger vorausgesetzt werden. Religiöse Lernprozesse in der Optionsgesellschaft stehen deshalb in besonderer Weise vor der Herausforderung der Evidenz. Sich auf sie einzulassen, geht immer auch damit einher, die damit verbundene Option als eine solche überhaupt für sich wahrnehmen zu können. Das braucht besondere Aufmerksamkeit und stellt die Wahrnehmungsperspektive in doppelter Weise neu ein. Einerseits geht es darum, die Lernenden selbst hinsichtlich ihrer Voraussetzungen für religiöses Lernen zu betrachten. So ist intensiver danach zu fragen, inwieweit sich die Optionalität für alle gleichermaßen darstellt oder durch verschiedene Faktoren überlagert wird, so dass die Vorstellung eines autonomen, selbstbestimmten Subjekts bei genauerer Betrachtung nur ansatzweise in den Lebenskontexten abgebildet werden kann. Andererseits ist zu bedenken, inwieweit die inhaltlichen Profilierungen religiöser Lernprozesse einer Relevanz-orientierten Fokussierung standhalten. Was ist es eigentlich, was da „lebensbedeutsam“⁴ erschlossen werden soll?

Einfache Antworten darauf gibt es nicht, denn Relevanz ist ein hoch komplexes und in sich differenziertes Phänomen.⁵ Letztlich geht es momentan auch weniger um vollgültige Antworten, als vielmehr um ein Suchen nach solchen Aspekten, die im gegenwärtigen Fachdiskurs kaum oder eher am Rande zur Sprache kommen. Dabei liegt eine große Chance der Relevanzperspektive darin, dass mit ihr in sehr grundsätzlicher Weise nach Aspekten der Annäherung und Aneignung von Lerngegenständen in wechselseitiger Erschließung gefragt werden kann. Denn umfassender als beispielsweise der Interessenbegriff, der auf „motivationale Bedingung(en)“ dafür abhebt, „dass sich Menschen bestimmten Sachverhalten nähern, sich mit ihnen auseinandersetzen und lernen“⁶, wird mit dem

³ Manuel Stetter, Relevanz. Überlegungen zu einem Postulat kirchlicher Kommunikationspraxis. In: Birgit Weyel/Peter Bubmann (Hg.), *Kirchentheorie. Praktisch-theologische Perspektiven auf die Kirche* (VWGTh 41). Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2014, 204–222, 216.

⁴ Karl Ernst Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, In: *KatBl* 111 (1986), 600–08, 605.

⁵ Vgl. dazu die Ausführungen von Manuel Stetter in diesem Heft.

⁶ Anton A. Bucher, Ist Interesse geweckt, läuft das meiste von selbst – Interesse und Desinteresse im und am Religionsunterricht. In: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* (Jahrbuch der Religionspädagogik 35), 34–45, 35.

Relevanzbegriff nicht nur stärker über unterrichtliche Vollzüge hinaus gedacht, sondern das Aneignungsgeschehen insgesamt beleuchtet. Wer sich religionspädagogisch mit der Relevanzfrage auseinandersetzt, bewegt sich nicht „nur“ auf der Ebene religionsunterrichtlicher Gelingensfaktoren, sondern lässt sich auf eine Denkbewegung ein, mit der alle Faktoren religiösen Lehrens und Lernens neu sowie das gesamte Geschehen selbst auf den Prüfstand gestellt werden.

Eine der zentralen Impulse liegt zunächst darin, an den „Ereignischarakter“⁴⁷ des Gegenstands christlich motivierten Lehrens und Lernens zu erinnern. „Freiheitsergebnisse und Lebensgewissheiten“, wie sie sich beispielsweise in der Kommunikation des Evangeliums ereignen, „können sich wohl nur immer wieder neu einstellen, indem sie sich selbst gegen die Unübersichtlichkeit der Optionen in Geltung bringen.“⁴⁸ Relevanzen sind nicht konservierbar und ergeben sich nicht einfach aus der Adaption an Vorgegebenes. Praktisch-theologisch hat Ernst Lange in den 1960er Jahren sehr deutlich darauf hingewiesen und dabei im Blick auf kirchliche Vollzüge von der Unverzichtbarkeit der Relevanz gesprochen. Auch die Bedeutung christlicher Überlieferung steht nicht einfach fest, sondern muss immer wieder neu gesucht werden. Das damit verbundene Aneignungsgeschehen vollzieht sich über Relevanzen. Sie setzen etwas „zu mir in Beziehung“, wobei dieses In-Beziehung-Setzen ganz unterschiedlich ausfallen kann: in zustimmender, ablehnender oder auch gleichgültiger Weise. Das, was Menschen Orientierung gibt, kann nicht einfach nur von außen vorgegeben, sondern muss auch innerlich angeeignet werden können. Dafür braucht es Sprachen und Praktiken, „die ‚persönliche Resonanzen‘ erzeugen, die nicht als bloßes Gegenüber erfahren werden, sondern das Subjekt involvieren und in seiner Selbsterfahrung innerlich ansprechen.“⁴⁹

In einer individualisierten, von Singularitäten geprägten Gesellschaft gehören Aufmerksamkeitskonkurrenzen zum alltäglichen Leben dazu. Relevanz ergibt sich nicht per se aus bestimmten Prägungen und Haltungen (wie beispielsweise „religiös“ und „nichtreligiös“ oder „gläubig“ und „nicht-gläubig“), wenngleich sie in eröffnender Weise vorstrukturierend sein können, sondern wird von unterschiedlichen und vielfältigen Faktoren bestimmt.

7 Ulrich Körtner, *Dogmatik* (LETh 5). Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2018, 18.

8 Dirk Evers, „Wo zwei oder drei versammelt sind ...“ Ekklesiologische Perspektiven. In: Michael Domsgen/Dirk Evers (Hg.), *Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2014, 153–178, 171.

9 Eberhardt Hauschildt/Uta Pohl-Patalong, *Kirche* (Lehrbuch Praktische Theologie 4). Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2013, 207 (unter Bezug auf Charles Taylor, *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1996, 867–887).

Relevanz ist keine Eigenschaft, die Inhalten, Institutionen oder Aussagen per se anhaftet, sondern eine subjektiv und situativ bestimmte Größe, die sich zudem in Form der Abwägung vollzieht: „Vieles ist relevant, aber eben immer nur relativ zur Situation und zu allen anderen potenziellen Relevanzgrößen und dadurch immer nur in einer bestimmten Perspektive und auf spezifische Art.“¹⁰ Damit gewinnt das, was Manuel Stetter zu Recht in praxistheoretischer Perspektive stark macht, ein besonderes Gewicht: Relevanzfragen sind bei weitem nicht nur Bewusstseinsphänomene. Im Gegenteil: Relevanz ist als Geschehen zu begreifen.¹¹ Mit Blick auf den Lerngegenstand zeigen sich also Korrespondenzen. Evangelium als Ereigniskategorie ist letztlich nur in einer Relevanz-orientierten Auseinandersetzung angemessen verstehbar.

2. Zum Richtungssinn einer Relevanz-sensiblen Religionspädagogik

Lehr- und Lernprozesse in evangelischer Perspektive sind einerseits allgemein menschlich, weisen aber zugleich eine Spezifik auf. Für eine Religionspädagogik, die auf die Theorie von der Kommunikation des Evangeliums Bezug nimmt, heißt das, dass sie einerseits auf die Wahrnehmung allgemein menschlicher Kommunikationsformen bezogen ist, andererseits jedoch in der Handlungsorientierung eine vom Evangelium bestimmte Richtung anbahnen will. Denn die Kommunikation des Evangeliums zielt auf ein neues Verständnis des alltäglichen Lebens und ist deshalb als „Lebengestaltungsoption“¹² zu zeigen und zu verstehen.

Eine solche Ausrichtung korrespondiert mit der in verschiedenen Empowerment-Diskursen eingeschlagenen Grundrichtung und gibt ihr zugleich ein eigenes Gepräge. Eine genauere Analyse offenbart eine Vielzahl an Impulsen¹³, die hier

10 Georg Bucher, *Befähigung und Bevollmächtigung. Interpretative Vermittlungsversuche zwischen „Allgemeinem Priestertum“ und „empowerment“-Konzepten in religionspädagogischer Absicht* (Diss.). Uni Halle 2019, 100.

11 Vgl. die Ausführungen von Manuel Stetter in diesem Heft.

12 Bernd Schröder, Das Priestertum aller Getauften und die Assistenz der Kirche. Überlegungen zur Neuformatierung der Praktischen Theologie im Anschluss an Christian Grethleins Praktische Theologie. In: Michael Domsgen/Bernd Schröder (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie* (APrTh 57). Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2014, 151–160, 149.

13 Zur ausführlichen Analyse vgl. Bucher, *Befähigung* (Anm. XX), Ders., Michael Domsgen, *Empowerment in religionspädagogischer Perspektive – Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen*. In: ZThK 113 (2016), H. 4, 407–439.

nicht alle vorgestellt werden können und brauchen. An dieser Stelle genügt der Verweis auf vier grundlegende Aspekte, die sich der Beschäftigung mit der Gemeindepsychologie (2.1), der Theorie Sozialer Arbeit (2.2), der Heil- bzw. Sonderpädagogik (2.3) und der (kritischen) Pädagogik (2.4) verdanken.

- 2.1 Gemeindepsychologie: So gibt Julian Rappaport im gemeindepsychologischen Diskurs mit *empowerment* die Zielbestimmung vor, „für Menschen die Möglichkeit zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen“¹⁴. Er lenkt damit den Blick auf die für die Wahrnehmung individueller Rechte erforderlichen personalen und ökosozialen Ressourcen und macht deutlich, dass es nicht ausreicht, ausschließlich auf der individuellen Ebene zu agieren. Lebensführungsfragen werden damit radikal kontextualisiert. Außerdem weist die Orientierung an der *community* als dem räumlichen und sozialen Nahumfeld bzw. dem Netzwerk darauf hin, dass auch Lehr- und Lernprozesse so zu profilieren sind, dass ihre Relevanz für das gemeinsame Zusammenleben in der jeweils konkreten „Gemeinde“ deutlich wird. Auf diese Weise rückt die politische und gesellschaftliche Dimension religiöser Bildung verstärkt in den Fokus.
- 2.2 Theorie sozialer Arbeit: Dass Lernprozesse im Horizont von Lebensbewältigung und Lebensgestaltung besondere Unterstützung brauchen, wird auch sozialarbeitstheoretisch reflektiert. Empowerment spielt dabei eine große Rolle, insofern die darin enthaltenen „Qualitäten der Kraft, der Macht und des Mutes (Empowerment) auf der einen und die Fähigkeiten, Kompetenzen (Enablement auf der anderen Seite“ deutlich machen, „was es gleichermaßen für eine gelingende Lebensführung braucht“¹⁵. Strukturelle und personelle Ressourcen bzw. Möglichkeitsräume sind ins Verhältnis zueinander zu setzen. Sie gehören untrennbar zusammen. Empowerment fungiert dabei als Richtungssinn jedweden professionellen Handelns. Befähigung und Bevollmächtigung (als „Kristallisationspunkt der terminologischen Übertragung“¹⁶) geht einerseits mit der Erweiterung des Möglichkeitsraumes unter Wahrung der Freiheit des Subjekts einher und wäre dabei zugleich um Elemente der Bestärkung und Ermutigung in individualpsychologischer und lerntheoretischer Perspektive anzureichern, wobei immer auch die strukturelle Ebene zu berücksichtigen ist. Denn Fähigkeiten und Kenntnisse, die sich nicht auch als strukturell relevant erweisen, stehen in der Gefahr, resonanzlos zu bleiben.

14 Julian Rappaport, Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 2 (1985), 257–278, 269.

15 Dieter Röh, *Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur dasensmächtigen Lebensführung*. Wiesbaden (Springer) 2013, 239.

16 Bucher, Befähigung (Anm. XX), 23.

- 2.3 Heil- und Sonderpädagogik: Für die Frage nach dem angemessenen Umgang mit Differenz und Heterogenität lässt sich viel aus dem heil- bzw. sonderpädagogischen Diskurs lernen. Dabei ist interessant, wie eng Empowerment und Bildung miteinander verknüpft werden, so dass die „Unterstützung und Entfaltung der ‚Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit‘“¹⁷ als übergeordnetes Bildungsziel formuliert werden kann. Die damit verbundene Stärken-Perspektive ist unhintergebar, muss aber vor Einseitigkeiten bewahrt werden. Denn nur, wo Ohnmachtserfahrungen nicht vor schnell umgedeutet werden, können Befähigungs- und Bevollmächtigungsprozesse gelingen.
- 2.4 Kritische Pädagogik: Wichtige Impulse zum Zusammenhang zwischen Bildung und kulturellen, gesellschaftlichen wie insbesondere ökonomischen Strukturen lassen sich aus dem Diskurs der kritischen Pädagogik gewinnen. Dazu kommen wichtige Anfragen zu den kontrakulturellen und transformatorischen Impulsen religiöser Traditionen, Symbole und Riten. „Empowering Education“¹⁸ braucht Ermutigung. Einzuschließen ist dabei auch eine „Fehlerermutigungsdidaktik“ im Gegensatz zu einer „Fehlervermeidungsdidaktik“¹⁹, bei der das irritierende Potenzial religiöser Bildung von vornherein mitbedacht wird.

Eine große Herausforderung religiöser Bildung heute liegt darin, dass Heranwachsende etwas lernen, was sie für ihre eigene Lebensführung nicht brauchen oder nicht zu brauchen meinen. Die Befähigungen werden deshalb oft als irrelevant erlebt. Mit den Begrifflichkeiten aus den Empowerment-Diskursen ließe sich sagen: Die Orientierung an Befähigung (und somit an anzustrebenden Kompetenzen) braucht eine Verschränkung mit derjenigen an Bevollmächtigung (und damit der Ingebrauchnahme im Modus eines Probehandelns). Notwendig ist der systematische Bezug zu Proberäumen, in denen die erworbenen Fähigkeiten auch angeeignet werden können. Das allerdings darf nicht falsch verstanden werden. Es geht nicht darum, Heranwachsende auf eine bestimmte Rezeptionsrichtung festzulegen. Im Gegenteil: Ihnen soll die Möglichkeit eröffnet werden, die Relevanz für sich selbst zu erkunden. Das schließt konstitutiv die Möglichkeit zur Ablehnung mit ein. Eine Relevanz- und Empowerment-sensible Religionspädagogik – so könnte man verkürzend sagen – „thematisiert Bildung als Befä-

17 Georg Theunissen, *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2003, 79.

18 Ira Shor, *Empowering Education. Critical Teaching for Social Chance*. Chicago/London (University of Chicago Press) 2012.

19 Fritz Oser/Maria Spychiger, *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis einer Fehlerkultur*. Weinheim/Basel (Beltz) 2005, 164–167.

higung und Bevollmächtigung.²⁰ Verbunden damit ist ein kritischer Blick auf die strukturellen wie emanzipatorischen Aspekte von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen. Die Teilhabefrage wird neu in das Blickfeld gerückt. Zudem werden die Lernenden als kommunizierende und damit in Interdependenzen agierende Menschen in den Blick genommen. Vor allem der Aspekt der Bevollmächtigung hat immer auch mit Vergemeinschaftungsprozessen zu tun. Die Erweiterung der Möglichkeiten, das „Leben zu bestimmen“²¹ korrespondiert mit kollektiven Vernetzungen, durch die wiederum „Lebenskräfte“ aktiviert und angeeignet werden sollen.

Es gilt also die „Befähigung zur Identität in universaler Solidarität“²² stärker als bisher zu fokussieren. Eine zentrale Frage lautet dabei, inwiefern die christlichen Kommunikationsmodi und Gestaltungsformen „zu einer Erweiterung der Handlungsfähigkeit von Subjekten, zum Aufbau von Bewältigungskulturen in den verschiedenen Sozialformen ... und zum kritischen Umgang mit gesellschaftlich freigesetzten Bewältigungsproblemen“²³ beitragen können.

3. Zum handlungsorientierenden Potenzial einer Relevanz-sensiblen Religionspädagogik

Wer sich auf die Relevanzfrage einlässt, wird in seinem Sehen und Handeln neu eingestellt. Besonders die Frage nach den expliziten und impliziten Voraussetzungen gegenwärtigen religionspädagogischen Handelns in Familie, Schule und Gemeinde stellt sich in neuer Intensität. Dabei sind die Lernenden als konkrete Subjekte in ihren grundlegenden Ambivalenzen in den Blick zu nehmen. Gegenwärtig liegt der Fokus noch zu „einseitig auf dem Subjekt als bildungsnah und lernbereit ... Macht-, Gesellschafts- und ökonomiekritische Analysen“ müssten „stärker rezipiert werden, um die sozialen Ohnmachtsstrukturen zu erfassen, in denen Subjekte heute leben.“²⁴

²⁰ A. a. O., 296. Bucher spricht dabei von *empowerment* als „Reaktivierungsformel für das kritisch-konstruktive wie aufklärerisch-emanzipatorische ‚Erbe‘ des Bildungsbegriffes und darauf bezogener Theorietraditionen“ (ebd.).

²¹ Rappaport, Plädoyer (Anm. XX), 269.

²² Norbert Mette, *Religionspädagogik* (LeTh 24). Düsseldorf (Patmos-Verl.) 1994, 139.

²³ Bucher, Befähigung (Anm. XX), 108 f.

²⁴ Reinhold Boschki, Art. „Subjekt“. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de) (2017), 8, unter: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Subjekt_2018-09-20_06_20.pdf (Lesedatum: 25. April 2020).

Überhaupt lässt sich (seit einiger Zeit) eine Verschiebung bzw. Neuordnung grundlegender Koordinaten erkennen. „Das ganze Gefüge stimmt nicht mehr!“²⁵, so könnte man es auf den Punkt bringen. Lange Zeit brauchten die Voraussetzungen christlich motivierten Lehrens und Lernens nicht eigens reflektiert werden. Das stellt sich gegenwärtig – nicht zuletzt im Lichte der Corona-Pandemie – deutlich anders dar, wobei die Herausforderungen so grundsätzlich sind, dass in vielfacher Hinsicht das Ende der Illusionen²⁶ zu beobachten ist und die Unverfügbarkeit²⁷ des Lebens sehr deutlich in aller ihrer Ambivalenz hervortritt. Fragen der Fragilität, Fragmentarität und Fragwürdigkeit menschlicher Existenz treten ebenso vor Augen wie Aspekte des aufeinander-verwiesen-Seins in Solidarität. Es spricht viel dafür, dass sich in der jetzigen Situation Problemlagen zeigen, deren Konturen sich bereits vorab abzeichneten. „Gesellschaft“, so könnte man mit Armin Nassehi formulieren, wird nun also „noch viel sichtbarer“²⁸.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund, ist unmittelbar einsichtig, dass sich Relevanz „nicht methodisch herstellen, argumentativ herbeiführen, kontrollierbar erzeugen“ lässt, „weil sie in subjektiv-situativ-selektiven Reflexionsprozessen allererst ‚generiert‘ wird bzw. ‚sich einstellt‘ oder eben ‚ereignet‘.“²⁹ Zwar lassen sich über das Subjektive hinaus immer auch allgemeinere Relevanzstrukturen identifizieren, aber religionspädagogisch entscheidend ist, dass Relevanzen nicht einfach hergestellt, sondern immer nur erkundet werden können. Das heißt eben auch, dass sich theologisch postulierte Relevanzen der subjektiven Annäherung und damit Relevanzüberprüfung auszusetzen haben. Damit wird eine Richtung angestoßen, die als eine Dynamik des Freigebens beschrieben werden kann.

Für das Feld der Konfirmandenarbeit hat das Henning Luther einmal sehr treffend unter Rückgriff auf den durchaus umstrittenen Begriff der Konfirmandenprüfung zum Ausdruck gebracht. Nicht die Kirche prüft die Jugendlichen, sondern die Jugendlichen prüfen die Kirche. Sie prüfen, ob es ihr „gelingen ist, ihnen die Relevanz des christlichen Glaubens zu vermitteln“³⁰. Dass dafür „Bezüge zu den

25 Vgl. Friedrich Schweitzer, „Das ganze Gefüge stimmt nicht mehr!“ oder: Gibt es eine Krise der Gemeindepädagogik? In: ZPT 52 (2000), 347–355

26 Vgl. Andreas Reckwitz, *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin (Suhrkamp) 2019.

27 Vgl. Hartmut Rosa, *Unverfügbarkeit*. Wien/Salzburg (Residenz Verlag) 2018.

28 Armin Nassehi, „Das ist unverantwortliches Verhalten!“ Corona-Pandemie und Solidarität. Armin Nassehi im Gespräch mit Michael Köhler. (online abrufbar unter https://www.deutschlandfunk.de/corona-pandemie-und-solidaritaet-nassehi-das-ist.691.de.html?dram:article_id=472764)

29 Bucher, Befähigung (Anm. XX), 100.

30 Kristian Fechtner, *Kirche von Fall zu Fall. Kasualien wahrnehmen und gestalten*. Gütersloher (Güthersloher Verlagshaus) 2011, 132.

Situationen“, in denen Menschen heute stehen, und das heißt: „zu den Themen, die sie interessieren, den Vokabularen, mit deren Hilfe sie sich interpretieren, und den Vorstellungen, die ihnen Antrieb geben“³¹, notwendig und unverzichtbar sind, wird heute für dieses Feld niemand bezweifeln. Es gilt aber auch für alle anderen Felder.

Dabei muss die „Relevanzerkundung“³² permanent erfolgen, kann also nicht als einmal zu erledigende Aufgabe gesehen werden. Es reicht nicht aus, „vermeintlich anthropologische Basisthemen wie Tod, Leid, Liebe oder Glück oder sozial etablierte Grundwerte wie Freiheit, Fairness oder Selbstverwirklichung“ zu berücksichtigen, weil sie „stets [in; M.D.] individuell geprägte Relevanzordnungen eingepasst“³³ werden. Zugleich sind neben den kognitiv bestimmten Hierarchisierungen auch die affektiven und pragmatischen Momente in den Blick zu nehmen, die bei der Rede von der Relevanz immer mitschwingen. Nur so können Lernprozesse initiiert werden, „die nicht einfach im Vertrauen auf Autorität oder simplen Übernahmen gründen, sondern auf eigenem Verstehen und subjektiver Einsicht beruhen, und so als Vollzug persönlicher Freiheit erlebt werden können.“³⁴ Das stellt besondere Herausforderungen an eine vernetzende Sicht auf die unterschiedlichen Lernorte und eröffnet damit zugleich eine Reihe von handlungsorientierenden Perspektiven. Das alles kann in einer Didaktik des Arrangements Kontur erhalten, bei der Zeigen, Verstehen und sich Zueigenmachen konstitutiv aufeinander bezogen werden.³⁵ Dem korrespondiert, dass der Lerngegenstand, um den es dabei geht, keine „objektive“ Gegebenheit darstellt, sondern als soziales, kommunikatives und dynamisches Phänomen zu fassen ist. Gut aufgenommen werden kann das mit dem Begriff der Lebensform. Er öffnet nicht nur den Blick für den Zusammenhang von Individualität und Sozialität, sondern auch für denjenigen von „Praktiken und Orientierungen und Ordnungen sozialen Verhaltens“³⁶. Auf diese Weise tritt die Dialektik von Gestalt und Gestaltung christlicher Lebensvollzüge deutlich vor Augen. Wer sich auf den christlichen Weg (vgl. Apg 19,23) begibt, tritt in einem vorgegebenen, überindividuell-sozialen Praxiszusammenhang ein, der einen „Möglichkeitsraum“ aufspannt,

31 Stetter, Relevanz (Anm. XX), 221 f.

32 Stetter, Relevanz (Anm. XX), 218.

33 A. a. O., 218.

34 A. a. O., 222.

35 Zu den systemischen Implikationen in handlungsorientierender Perspektive vgl. Michael Domsen, *Religionspädagogik* (LETh 8). Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2019, 412–415 (Familie), 451–454 (Gemeinde), 507–512 (Schule).

36 Rahel Jaeggi, *Kritik von Lebensformen*. Berlin (Suhkamp) 2014, 89, zur Didaktik des Arrangements, 501–507.

„dessen je individuelle Ausgestaltung“³⁷ er nicht nur freisetzt, sondern zugleich fordert. Für religiöse Bildungsprozesse heißt das, dass einerseits danach zu suchen ist, wie die Vorgängigkeit christlicher Lebenspraxis beschrieben werden kann, wo also die Grundperspektiven christlicher Lebenspraxis liegen. Andererseits sind von dort her notwendige Gestaltungsräume eröffnend auszuloten. Eine grundlegende Herausforderung liegt dabei in der Profilierung lebbarer Formen des Christseins, die immer kontextuell bestimmt sind. Denn „bestimmte Kontexte werfen bestimmte Fragen auf und stellen bestimmte Herausforderungen dar, und bestimmte Fragen und Anliegen lassen bestimmte Problemlagen und Zusammenhänge im Leben der Menschen als Kontexte theologischen (und pädagogischen; M.D.) Denkens relevant werden.“³⁸

Dass es in allem nicht um ein Gegenüber von Inhalts- und Lebensweltrelevanzorientierung gehen kann und soll, sondern um eine Verschränkung, macht Georg Bucher mit Blick auf unterrichtliche Vollzüge deutlich. Wie sich am Zusammenhang von Abendmahl und Solidarität oder Taufpraxis und egalitär-inklusive und partizipativer Praxis zeigen lässt, geht es darum, über eine dialogische Kommunikation grundsätzliche wie auch je neu aktualisierte Vulnerabilitäten aufzuzeigen und „die darin grundgelegte Befähigung und Bevollmächtigung zur solidarischen Vernetzung, zur Interaktion und zu Aktion, kurz: *christliches empowerment*“ explizit zu machen, indem „die solidarischen und transformatorischen Tiefendimensionen und Impulse religiöser Vollzüge (Beten, Segnen, Singen, Feiern) und der symbolisch verdichteten Deutungsangebote in ‚Schrift und Tradition‘“³⁹ erarbeitet und vor Augen geführt werden.

37 So Martin Laube mit Blick auf die Lebensform Ehe. Vgl. ders., Die Ehe als evangelisch gedeutete Lebensform. Institution oder intime Beziehung?. In: epd/D 06 (2019), 43–50, 48.

38 Ingolf Dalferth, Kontextuelle Theologie in einer globalen Welt. In: Thomas Flügge/Martin/Ernst Hirzel/Frank Mathwig/Peter Schmid (Hg.), *Wo Gottes Wort ist. Die gesellschaftliche Relevanz von Kirchen in der pluralen Welt. Festgabe für Thomas Wipf* (Beiträge zu Theologie, Ethik und Kirche 6). Zürich (TVZ) 2010, 29–46, 38.

39 Bucher, Befähigung (Anm. XX), 75.