

Empowerment in religionspädagogischer Perspektive

Überlegungen zu einem Konzept mit theologischem und pädagogischem Potenzial vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen

von

GEORG BUCHER und MICHAEL DOMSGEN

Bereits in ihrer Entstehungsgeschichte lässt sich aufzeigen, wie stark das Profil einer Theorie religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation von spezifischen kontextuellen Herausforderungen bestimmt wird. Die begriffsgeschichtliche Rekonstruktion von Religionspädagogik als »ein Resultat verschiedener politisch-gesellschaftlicher, kulturell-religiöser und pädagogischer bzw. erziehungspraktischer Veränderungen«¹ führt dies eindrücklich vor Augen und markiert zugleich eine grundlegende Herausforderung, der sich die Religionspädagogik immer wieder neu zu stellen hat. Fundamental ist die Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit, der religiösen Praxen und Deutungen in der Perspektive der Lernenden.²

Dabei scheinen sich gegenwärtig grundlegende Wandlungen zu vollziehen, insofern religiöse Pluralität nicht nur gesamtgesellschaftlich zu konstatieren, sondern für die meisten Menschen auch lebensweltlich prägend geworden ist. Dazu kommt, dass Religion als *ein* Faktor im Feld der Verschiedenheiten erfahren wird.³ Religiöse Pluralitätserfahrungen treten mehrheitlich per se nicht exklusiv in Erscheinung. Sie vermischen sich vielmehr mit Differenzerfahrungen in anderen Feldern wie Kultur, Bildung und Geschlecht, um nur einige zu nennen.

Ob es angesichts dieser Entwicklungen gerechtfertigt ist, von »einem historisch vermutlich noch nie dagewesenen Ausmaß« an »Heterogenität« zu sprechen, mit dem »(religiöse) Bildung« heute »konfrontiert«⁴ sei, darf bezweifelt und müsste in historischer Perspektive eingehender überprüft werden. Es kann

¹ Vgl. CH. GRETHLEIN, Religionspädagogik, 1998, 1 (im Original kursiv).

² Vgl. B. SCHRÖDER, Religionspädagogik, 2012, 5.

³ Den Religionsbegriff gebrauchen wir hier nicht in allgemeiner Perspektive, sondern in der Fokussierung auf die christliche Religion.

⁴ C. GÄRTNER, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 2015, 99.

hier allerdings erst einmal dahingestellt bleiben. Festzuhalten ist jedoch, dass Heterogenitätserfahrungen nicht zuletzt deshalb deutlich(er) zutage treten, weil sich das Spektrum erlaubter bzw. sozial akzeptierter Differenzen erweitert hat. Zudem lässt sich eine Änderung der Mechanismen zum Umgang damit aufzeigen. Tendenziell sind die Zwänge zur Zurückstellung oder gar Unterdrückung von Heterogenität schwächer geworden. Gleichzeitig ist in weiten Teilen der Bevölkerung die Bereitschaft gestiegen, mit diesen Unterschieden zu leben.

In alledem kommt den Einzelnen in ihren familialen Einbindungen eine zentrale Rolle zu, insofern sie selbst maßgeblich darüber bestimmen, wie sie mit Heterogenität und dabei auch mit dem Heterogenitätsmerkmal Religion umgehen. Dass obrigkeitlich seit der Trennung zwischen Staat und Kirche in rebus religionis keine Vorgaben mehr gemacht und explizit religiös profilierte Traditionen in ihrer öffentlichen Prägekraft an Bedeutung verloren haben,⁵ verstärkt dies und führt gleichzeitig dazu, dass Religion als ein Bereich wahrgenommen wird, in dem Festlegungen nicht unbedingt notwendig erscheinen und in dem es immer weniger um die Übernahme vorgegebener Glaubens- und Vorstellungssysteme gehen kann. Vielmehr kommt es auf die eigene Positionierung an, wobei unterschiedliche Formen von Religiosität zusammenkommen können. Strukturierend wirken dafür kulturelle und milieuspezifische Prägungen sowie mediale Einflüsse. Im religionspädagogischen Diskurs wird dies unter den Schlagworten Pluralisierung, Individualisierung, Deinstitutionalisierung, Privatisierung, Traditionsabbruch und Patchwork-Religion verhandelt. Von den damit beschriebenen Entwicklungen soll in einem ersten Schritt die Rede sein (1.). Auf der Grundlage der dabei erarbeiteten Perspektiven sollen religionspädagogische Aufgaben (2.) und religionsdidaktische Herausforderungen (3.) benannt werden, um von dort aus verschiedene *empowerment*-Diskurse zu beleuchten und nach deren Ertrag für gegenwärtige Herausforderungen zu fragen (4.). Dies alles geschieht im Fokus des schulischen Religionsunterrichts. In den Schlussüberlegungen wird der Blick noch einmal geweitet, indem Beispiele anderer Lernorte stichpunktartig skizziert werden (5.).

⁵ Unter der Globalisierungsperspektive wäre hier präzisierend anzumerken, dass »der Schwerpunkt der christlichen Welt [...] wieder [...] ein kleines Stück weiter« aus Europa weggerückt ist (H. SIMOJOKI, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft [PThGG 12], 2012, 2).

1. Heterogenitätsfaktor Religion

Religiöse Vielfalt stellt sich in Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen dar. In organisationssoziologischer Perspektive ist von etwa 300 Religionsgemeinschaften auszugehen, zu denen sich knapp zwei Drittel der deutschen Bevölkerung zählen. Innerhalb der Mitglieder lassen sich eine große Vielfalt religiöser Einstellungen und Positionierungen aufzeigen, die keineswegs in den Traditionen und Normen der Religionsgemeinschaften aufgehen. Begrifflich wird dies in der Differenzierung zwischen Religion und Religiosität aufzunehmen versucht. An ihre Grenzen kommen diese Unterscheidungen im (wachsenden) Feld der Konfessionslosigkeit. Herkömmliche Kategorien sind nur schwerlich dazu geeignet, die hier anzutreffenden Daseins- und Wertemuster zu verstehen.⁶ Zwar lassen sich (je nach regionaler Konturierung und Prägung des Religionsbegriffs) auch bei Konfessionslosen einzelne Elemente identifizieren, die als religiös oder religionsaffin bezeichnet werden können. Allerdings steht ein solches Vorgehen schnell in Gefahr einer religiösen Vereinnahmung.⁷ Insofern ist es nicht ohne weiteres möglich, den Begriff der religiösen Pluralität, der sich für die Beschreibung auf organisationssoziologischer und individualpsychologischer Ebene sowie in Kombination derselben eingebürgert hat, auf das Feld der Konfessionslosigkeit anzuwenden.⁸

Die damit verbundenen Problemlagen lassen sich mit Blick auf die Denkschrift der EKD »Religiöse Orientierung gewinnen« aus dem Jahr 2014 gut vor Augen führen.⁹ Ganz bewusst operiert die Denkschrift mit dem Begriff der

⁶ Vgl. M. DOMSGEN, Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren (in: DERS./D. EVERS [Hg.], Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, 2014, 11–27).

⁷ Vgl. M. DOMSGEN, Religiöse Pluralität anders wahrnehmen (in: H. SCHLUSS u. a. [Hg.], Wir sind alle »andere«. Schule und Religion in der Pluralität, 2015, 145–164).

⁸ Das hat unmittelbare Auswirkungen auf das sogenannte interreligiöse Lernen. Friedrich Schweitzer, der bewusst von interreligiöser Bildung spricht, betont deshalb zu Recht: »Der Bezug auf die *eigene und auf andere Religionen* beschränkt interreligiöse Bildung auf Bildungsprozesse zwischen Menschen, die sich zumindest in einem weiten Sinne einer bestimmten Religion zugehörig fühlen oder die sich jedenfalls als religiös verstehen. Nicht religiöse Weltanschauungen können demnach nicht einfach mit den Religionen gleichgesetzt werden. Das Verhältnis zwischen Menschen, die sich als nicht-religiös verstehen und/oder sich einer entsprechenden Weltanschauung verpflichtet sehen, und Angehörigen der Religionen macht einen anderen Begriff erforderlich als den der interreligiösen Bildung.« (F. SCHWEITZER, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, 2014, 132).

⁹ Vgl. Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, hg. vom Kirchenamt der EKD, 2014.

Pluralitätsfähigkeit und übernimmt nicht den in der Pädagogik gebräuchlichen Begriff der Diversität. Einerseits will sie damit der zweifelsohne zu beobachtenden Tendenz entgegenwirken, dass religiöse und weltanschauliche Unterschiede im Heterogenitätsdiskurs nur eine unzureichende Rolle spielen, indem sie beispielsweise unter dem Begriff der Multikulturalität subsumiert werden. Der Begriff der religiösen Pluralität steht hier also für die bewusste Wahrnehmung einer spezifischen Perspektive. Andererseits geht es darum »das Missverständnis aus[zu]schließen, dass das Bemühen um Verständigung die Orientierung an Differenz jemals ablösen könnte«¹⁰. Sehr pointiert wird dabei festgehalten:

»Ein konstruktiver Umgang mit Pluralität kann weder in einer Gleichgültigkeit gegenüber allen Unterschieden bestehen noch in einem Rückzug von der Pluralität dadurch, dass nur noch die eigene Wahrheit gesehen wird.«¹¹

Hinter beidem steht eine religionstheoretische Grundlegung, die Religion als eigene, nicht subsumierbare Perspektive der Welt- und Lebensdeutung versteht. Das dahinter liegende Ansinnen, Religion von Nicht-Religion zu unterscheiden, ist durchaus nachvollziehbar. Die Eindeutigkeit, die sich daraus ergibt, hat allerdings einen hohen Preis. Er besteht in der Tendenz zu einer reduktionistischen Sicht. Mit der Betonung der Spezifik geht eine Profilierung christlicher Religion einher, die sich vorrangig auf das Kultische und Ästhetische bezieht. Damit ergibt sich zwar eine große Passförmigkeit zur kirchlichen Form christlicher Religion, was für die Profilierung des Religionsunterrichts von unmittelbarer Bedeutung ist, insofern sie die Notwendigkeit einer konfessionellen Rückbindung unterstreicht. Zugleich aber gerät eine solch artifizielle Abstraktion an ihre Grenzen. Christliche Religion begegnet in ihrem realen Vorkommen nie nur auf sich selbst und ihre – für die meisten sich religiös wie für die allermeisten sich nicht-religiös verstehender Menschen irrelevant gewordenen – Domänen beschränkt, sondern kontingent, d. h. je spezifisch individuell, sozial und historisch bedingt. Sie ist mit anderen Wirklichkeitssphären verbunden bzw. vermischt, hat also einen »hybriden Charakter«.¹²

Der in der Denkschrift gewählte Einsatz bei der Pluralität der Religionen hat dies zu wenig im Blick. Er geht mehr oder weniger von einer klaren Unterscheidbarkeit aus, die sich aus der Binnensicht einer Religion durchaus nachvollziehen lässt, lebensweltlich jedoch längst nicht so eindeutig darstellbar ist. In der individuellen Perspektive lässt sich die vermeintliche Eindeutigkeit des

¹⁰ AaO 44.

¹¹ AaO 60.

¹² Vgl. J. DIERKEN, Einleitung. Religion als Kommunikation von Ganzheits- und Kontrafaktizitätsbewusstsein (in: DERS., Ganzheit und Kontrafaktizität. Religion in der Sphäre des Sozialen, 2014, 1–19), 5.

Artefakts Religion als einer spezifischen Art und Weise der Welt- und Lebensdeutung nicht gleichermaßen abbilden. In den Fragen alltäglicher Lebensführung treten vielfältige Überschneidungen zutage, tritt also die christliche Perspektive mit und unter anderen Perspektiven, beispielsweise der politischen, ökologischen und ökonomischen in Erscheinung. Das führt mitunter zu vielfältigen Konflikten, die sich nicht mit Verweisen auf epistemologische Einsichten lösen lassen, und markiert die Notwendigkeit einer Interaktionskompetenz. Das gilt im Übrigen nicht nur, wenn man von einer religiösen Positionierung ausgeht. Überschneidungen lassen sich auch bei Konfessionslosen aufzeigen. Zwar ist das nicht generalisierbar. Zudem ist darüber nur wenig bekannt.¹³ Aber die bisherigen Untersuchungen belegen Überschneidungen mit eigenen Akzentsetzungen der Agierenden.

Soll »religiöse Orientierung gewonnen« werden, wie es im Titel der Denkschrift programmatisch heißt, muss diese lebensweltliche und vom Individuum ausgehende Perspektive in grundlegender Weise aufgenommen werden. Mitzudenken wären hier von vornherein die Überschneidungsfelder, mit anderen Worten die Uneindeutigkeiten christlicher Religion. Dies scheint mit dem Heterogenitätsbegriff etwas deutlicher gelingen zu können als mit dem Pluralitätsparadigma, obwohl die damit gesetzten Perspektiven oft ineinander übergehen und nicht voneinander getrennt werden dürfen. Auf alle Fälle sollte es nicht zu einer Abkoppelung vom Heterogenitätsdiskurs kommen, weil damit die Perspektive des Einzelnen in seiner jeweiligen Lebenswelt von vornherein im Blick ist. Deswegen sprechen wir hier vom Heterogenitätsfaktor und gebrauchen den Begriff der religiösen Pluralität auch in diesem Sinne.

Hilfreich für das Verständnis der damit markierten Entwicklungen kann die Denkfigur des »gegenläufigen Drucks«¹⁴ (»crosspressure«) sein, die Charles Taylor eingespielt hat. Er verweist darauf, dass die »ganze Kultur [...] durch Erfahrungen gegenläufigen Drucks gekennzeichnet« sei, der »einerseits von Erzählungen der abgeschlossenen Immanenz und andererseits vom Gefühl der Unzulänglichkeit solcher Erzählungen ausgeht«.¹⁵ In manchen Milieus wird dies stärker empfunden als in anderen, »aber im gesamten Bereich unserer Kultur spiegelt er sich in einer Vielzahl mittlerer Positionen, die von beiden Seiten unter Druck gesetzt werden«.¹⁶ Dies führt einerseits zur Entstehung neuer

¹³ Vgl. mit Blick auf private religiöse Praxis S. DEMMRICH, *Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen* (APrTh 62), 2016; sowie mit Blick auf öffentliche Formen religiöser Praxis M. DOMSGEN / E. HANDKE (Hg.), *Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt*, 2016 (im Druck).

¹⁴ Vgl. CH. TAYLOR, *Ein säkulares Zeitalter*, 2012, 990–1027.

¹⁵ AaO 991.

¹⁶ Ebd.

Positionen und Möglichkeiten, »Religion ohne die abstoßenden Konsequenzen abzulehnen«,¹⁷ andererseits aber auch dazu, dass »sich die Menschen lange nicht über ihre Einstellung zur Religion klarwerden«¹⁸. Mit Blick auf das Christentum könnte man hier von einem Hin- und Hergerissensein sprechen »zwischen einer antichristlichen Stoßrichtung und dem Zurückweichen vor einer [aus unserer Sicht] extremen Form des Reduktionismus«.¹⁹ Das Bewusstsein, dass es sich hier um eine Wahl handelt, ob man an eine transzendente Quelle oder Macht glaubt, steht vielen Menschen nicht vor Augen, »weil die Frage aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit, ihrer Affinitäten oder ihrer tiefen moralischen Orientierung vorentschieden ist. Die Kultur der Immanenz selbst läßt diese Entscheidung jedoch offen«.²⁰ Die oft beklagte Unentschiedenheit, das Offenlassen der eigenen religiösen Positionierung oder mit Taylor gesprochen das Einnehmen einer »mittlere[n] Position«²¹ wird auf diese Weise in ein neues Licht gestellt. Dieses Agieren zwischen den Polen gegenläufigen Drucks ist in der gegenwärtigen westlichen Kultur angelegt. Sich dem zu Entziehen, ist schwerlich möglich. Insofern kann es nur darum gehen, diese Ausgangslage wahr- und ernst zu nehmen und im Sinne einer um Pünktlichkeit bemühten Religionspädagogik entsprechende Konsequenzen daraus zu ziehen.²² Dazu gehört auch, die jeweiligen Kontexte in ihrer spezifischen Ausprägung des gegenläufigen Druckes wahrzunehmen und zu beschreiben.

2. Zu religionspädagogischen Aufgaben im Feld religiöser Heterogenitäten

Gegenwärtig vorliegende religionspädagogische Gesamtentwürfe nehmen die hier benannten Fragestellungen nur ansatzweise oder gar nicht in den Blick. Zwar wird vom Grundsatz immer auch lebensweltlich angesetzt, doch bleiben die Zielbestimmungen – so sie denn überhaupt vorgenommen werden – in ihrer begrifflichen Fassung weitgehend abstrakt. Deutlich wird das beispielsweise, wenn Friedrich Schweitzer mit Blick auf die Lebensgeschichte von »Identitätsbildung und Sinnfindung«²³, Bernd Schröder von »Subjektwerdung

¹⁷ AaO 996.

¹⁸ AaO 997.

¹⁹ Ebd.

²⁰ AaO 999.

²¹ AaO 1008.

²² Vgl. R. ENGLERT, Plädoyer für »religionspädagogische Pünktlichkeit« (KatBl 113, 1988, 159–169); vgl. auch DERS., Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, 1985.

²³ F. SCHWEITZER, Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie, Bd. 1, 2006, 69.

fördern« als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns²⁴ oder Joachim Kunstmann (mit Ulrich Hemel) von »Mündigkeit und Emanzipation, Reife und Identität, Menschenwürde und Humanität«²⁵ sprechen. Letztlich ist mit Kunstmann festzuhalten, dass diese »ausgesprochen plausible und weit reichende Liste [...] bis heute religionspädagogisch kaum wirklich eingelöst«²⁶ ist.

Notwendig wäre eine Zielbestimmung, die inhaltlich profiliert werden kann und gleichzeitig dynamisch genug ist, um unterschiedliche menschliche Verfasstheiten aufzunehmen. Dabei sollte auch das Agieren im Feld gegenläufigen Drucks produktiv berücksichtigt werden, indem die darin liegende Bewegung konstitutiv aufgenommen werden würde.

Eine solche Zielbestimmung müsste handlungsorientierend hilfreich und gleichzeitig mit Blick auf die eigene Lebensführung nachvollziehbar sein. Wie ein Blick auf den Lernort Schule zeigt, geht gegenwärtige Religionspädagogik mehr oder weniger unausgesprochen von der Prämisse aus, dass die Mehrheit der Bevölkerung sich als (christlich) religiös versteht, deshalb religiöser Bildung in der Schule vom Grundsatz her zustimmt bzw. nichts explizit dagegen hat, und im Religionsunterricht der größte Teil der Schülerschaft erreicht wird. Anders ist schwerlich zu erklären, wieso jenseits des Religionsunterrichts kaum Überlegungen zum Profil religiöser Bildung in der Schule angestellt werden.²⁷ Die Situation in Ostdeutschland – so sie denn überhaupt im Blick ist – wird dabei tendenziell als Ausnahmefall wahrgenommen. Allerdings zeigen neuere religions- und kirchensoziologische Untersuchungen, dass in ganz Deutschland (und auch darüber hinaus) in rebus religionis tiefgreifende Transformationsprozesse stattfinden, die ein neues Nachdenken über Grundlagen, Ziele und Inhalte religiöser Bildung in der Schule notwendig machen. Es ist vor allem die fehlende Selbstverständlichkeit im Umgang mit Religion, die die Plausibilitäten maßgeblich beeinflusst und deshalb auch konzeptionell Berücksichtigung finden sollte.

Stand bisher hauptsächlich die Herausforderung im Mittelpunkt, die christliche Religion im Konzert der anderen Religionen zu verorten, wird nun – vor allem, aber nicht ausschließlich, von den jüngeren Generationen – die Frage eingetragen, inwieweit jenseits des Privaten überhaupt Religion zu thematisieren ist. Dahinter scheint nicht nur eine offenkundige Distanz organisierter Religion

²⁴ SCHRÖDER (s. Anm. 2), 232.

²⁵ J. KUNSTMANN, Religionspädagogik. Eine Einführung, ²2010, 46.

²⁶ AaO 47.

²⁷ Dass die Denkschrift der EKD dies nun explizit in den Blick nimmt und auf die Notwendigkeit verweist, »über den Religionsunterricht hinaus« zu denken, und »Religion im Schulleben, in der Schulentwicklung und im Schulprofil« thematisiert, ist ein wichtiger Schritt. Religiöse Orientierung gewinnen (s. Anm. 9), 12.

gegenüber zu stehen. Vielmehr ist auch im Privaten Religion zu einer Option geworden,²⁸ der man sich zuwendet oder eben auch nicht, wobei der familialen Sozialisation eine herausragende Rolle zukommt. Vor Augen tritt hier, dass Religiosität vor allem durch Kommunikation und Interaktion geprägt wird. Sie haben maßgeblichen Anteil an deren Gestaltung und erklären, warum sie so unterschiedlich ausfallen kann.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie religiöse Bildung so profiliert werden kann, dass die Optionsvielfalt im Kontext »gegenläufigen Drucks«²⁹ aufgenommen werden kann und gleichzeitig ein Ziel anvisiert wird, das den Gewinn religiöser Bildung kommunizierbar beschreibt. Dabei geht es nicht um eine Funktionalisierung von Bildung. Vielmehr bedarf es einer Zielbeschreibung, die im Sinne Helmut Peukerts »nur dann funktional sein kann«, »wenn sie nicht *nur* funktional ist«.³⁰ Innerhalb dieses Rahmens jedoch ist nach einer Zielbeschreibung zu suchen, die den Maßstäben der Verständlichkeit, Zumutbarkeit und Anschlussfähigkeit entspricht. Mit diesen Begriffen nehmen wir Überlegungen Klaus Pranges zur Moral des Zeigens auf.³¹ Seine Leitfrage lautet: »Was habe ich zu beachten, um einigermaßen zuverlässig etwas so zu zeigen, damit es gut gelernt werden kann, auch ohne die Gewissheit, dass es tatsächlich gelernt wird?«³² Unter der Maßgabe der Rationalität ist erstens anzumerken, dass das, was gezeigt werden soll, »sachlich richtig, einsichtig und nachvollziehbar« sowie zweitens unter der Berücksichtigung der Schülervoraussetzungen »zumutbar«³³ sein muss. Drittens ist darauf zu achten, »dass die Lernenden mit dem, was wir ihnen zeigen und damit als Lernaufgabe präsentieren, auch etwas anfangen können, um es selbständig fortzusetzen und anzuwenden, sei es für weiteres Lernen, sei es direkt für lebenspraktische Zwecke«.³⁴ Eine religionspädagogische Theorie wird daran nicht vorbeigehen dürfen.

²⁸ Vgl. TAYLOR (s. Anm. 14).

²⁹ AaO 990.

³⁰ H. PEUKERT, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung (RPäd 49, 2002, 49–66), 56.

³¹ Vgl. K. PRANGE, Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik, 2012, 146f.

³² AaO 145.

³³ AaO 146.

³⁴ AaO 147.

3. Zu religionsdidaktischen Herausforderungen

3.1. Spezifische Relevanzen aufgrund unterschiedlicher kontextueller Voraussetzungen

Relevanz wird immer deutlicher zu einer Schlüsselkategorie – nicht nur, aber eben auch – religiöser Bildung.³⁵ Diese ergibt sich nicht per se aus bestimmten Prägungen und Haltungen, wenngleich sie in eröffnender Weise vorstrukturierend sein können. Relevant ist, »was beim Individuum Aufmerksamkeit erhält«. ³⁶ Nach diesen Aufmerksamkeiten wäre verstärkt zu suchen. Dabei werden die Aufmerksamkeitspunkte stark vom Kontext geprägt, in dem man agiert. Mehrheitsmeinungen sind nicht nur die Meinungen von vielen, sondern wirken in besonderer Weise prägend. Wenn sich beispielsweise nur eine Minderheit als religiös versteht, verstärkt sich der Druck zur Plausibilisierung von Religion. Was für die Mehrheit nicht selbstverständlich dazugehört, muss eigens begründet werden und steht deutlich stärker unter Rechtfertigungsdruck. Damit verändert sich auch das Verhältnis zur Öffentlichkeit.³⁷

Wenn die Umwelt von der Vielfalt der Religionen bestimmt wird, steht wiederum eher die Wahrheitsfrage auf der Tagesordnung. Die Herausforderungen zur Profilierung einer interreligiösen Bildung stehen deutlicher vor Augen und bestimmen die religionspädagogische Theoriebildung.³⁸

Was hier stark verkürzt skizziert wird, weist auf ein grundlegendes Problem. Religiöse Bildung wird in grundlegender Weise von den Kontexten bestimmt, in denen sie stattfindet. Lernen als Konstruktion von Wissen ist immer an einen räumlichen und sozialen Kontext gebunden. So wird es in konstruktivistischer Perspektive zu Recht betont. Lernende verarbeiten die ihnen gegebenen Informationen nie nur für sich, sondern immer »zusammen mit dem Kontext, aus dem diese Informationen stammen«³⁹ und in dem sie in Anschlag gebracht wer-

³⁵ Vgl. M. DOMSGEN, Kommunikation des Evangeliums – Perspektiven der Lebensbegleitung (in: DERS./B. SCHRÖDER [Hg.], Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie [APrTh 57], 2014, 75–85), 79f.

³⁶ E. HAUSCHILD/U. POHL-PATALONG, Kirche. Lehrbuch Praktische Theologie, Bd. 4, 2013, 110.

³⁷ Grundlegende Fragen zur Plausibilisierung religiöser Bildung und damit von deren Relevanz gewinnen hier eine weitaus größere Bedeutung. Insofern ist es beispielsweise mit Blick auf den schulischen Religionsunterricht wichtig, zwischen einem Religionsunterricht mit Konfessionslosen und einem Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit zu unterscheiden. Vgl. M. DOMSGEN, Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit (in: M. HAHN [Hg.], Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft [Religionspädagogik im Diskurs 12], 2012, 97–111).

³⁸ Vgl. SCHWEITZER, Interreligiöse Bildung (s. Anm. 8).

³⁹ G. MIETZEL, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, ⁸2007, 50.

den sollen. Insofern sind Bildungsziele und -inhalte immer auch hinsichtlich der Umwelt zu profilieren, in denen sie zur Sprache gebracht werden. Religiöses Lernen ist davon nicht ausgenommen. Deshalb ist den Kontexten, in denen gelernt wird und in denen sich die Lernenden bewegen, besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei sind einerseits die religionspädagogischen Handlungsfelder auf ihre kontextuelle Stimmigkeit hin zu untersuchen. Darüber hinaus ist andererseits nach deren Einbettung im Ganzen der Gesellschaft zu fragen. Damit stehen gesamtgesellschaftliche Parameter wie die Frage nach der Stellung von Religion insgesamt oder die nach der Prägung des »Allerweltswissen[s]«⁴⁰ im Raum. Das ist deshalb wichtig, weil es das pädagogische Handeln in spezifischer Weise bestimmt. Es ist den Lernenden in der Regel nicht bewusst. Zugleich jedoch ist es tief verankert. Dieses Wissen um die Wirklichkeit wird von verschiedenen Faktoren bestimmt und ist deshalb nicht überall gleich.

3.2. Grundlegende religionsdidaktische Perspektiven

Letztlich stehen zwei Perspektiven im Raum, die auch beim religiösen Lernen zu berücksichtigen sind. Lernprozesse sind nie nur vom lernenden Individuum aus zu bestimmen, sondern auch von den prägenden Lernorten her.⁴¹ Religionsdidaktisch gewendet geht es also zum einen um »die ›Art und Weise‹, das ›Wie‹ des Lehrens und Lernens«.⁴² Sie wird herkömmlicherweise als fachdidaktisch bezeichnet. Bei der zweiten geht es »um eine kritische Prüfung, welchen inhaltlichen Steuerungseinflüssen die Lernenden (und Lehrenden) in der Vielfalt der Lernbotschaften, die letztlich von Menschen veranlasst werden, unterliegen«.⁴³ Sie ist bisher kaum im Blick, bekommt aber beim Lernen mit Konfessionslosen eine herausgehobene Bedeutung, weil hier in besonderer Weise die Frage nach dem »allgemein Plausiblen«⁴⁴ im Raum steht, das die religionsunterrichtlichen Lernprozesse bestätigen oder konterkarieren kann, auf alle Fälle aber entschieden prägt. Letztlich geht es um die »Koppelung beider Ebenen«,⁴⁵ also von ›Wie‹ und ›Was‹. Darin läge die Spezifik einer Perspektive, die

⁴⁰ P. BERGER/T. LUCKMANN, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, 1980, 16.

⁴¹ Vgl. M. DOMSGEN (Hg.), Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, 2009.

⁴² R. KOERRENZ, Religionspädagogik und die Didaktik des Arrangements (in: TH. KLIE/D. KORSCH/U. WAGNER-RAU [Hg.], Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, 2012, 71–81), 76.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ CH. GRETHLEIN, Praktische Theologie, 2012, 194.

⁴⁵ KOERRENZ (s. Anm. 42), 76.

man als systemisch bezeichnen könnte, die also Unterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und gleichzeitig die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen will.⁴⁶ Dabei läge in der »Verhältnisbestimmung von personalem und strukturellem Handeln«⁴⁷ der Kernpunkt. Thema wäre hier »das Mit- und Gegeneinander von personal-direktem und strukturell-indirektem Handeln«.⁴⁸

Bei alledem steht die Frage nach einer Zielbestimmung religionspädagogischen Handelns in besonderer Weise im Raum, denn wenn

»wir jemandem etwas zeigen, damit er oder sie es selber wieder zeigen kann, verhalten wir uns ausdrücklich oder unausdrücklich direktiv, auch dann noch [...], wenn wir die direktive Komponente sehr schwach halten oder sie ganz verstecken. Das Gezeigte, sei es ostensiv zum Zwecke der Übungen, sei es repräsentativ, um den Gedankenkreis zu erweitern und zu vertiefen, soll wiederholt und zu eigen gemacht werden.«⁴⁹

In welcher Weise dieses Zu-eigen-Machen geschehen soll, muss von vornherein transparent sein und zur Sprache gebracht werden.

Religiöse Bildung hat immer auch über die individuelle Dimension hinauszugehen, indem der Mensch als Beziehungswesen im Blick ist, das gestaltend wirken kann und soll. Vor allem vor dem Hintergrund des strukturell-indirekten Handelns, das beim personal-direkten Handeln immer Berücksichtigung finden muss, wird deutlich, dass Zielperspektiven die soziale Einbindung sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen im Blick haben sollten. Dem korrespondiert, dass christliche Religion in einer streng individualistisch ausgerichteten und ästhetisch-performativen Weise nicht vollständig bestimmt ist. Die Relevanz christlicher Religion erweist sich immer auch auf der Ebene der Lebensgestaltung, die nicht im Erleben oder Ausdruckshandeln einzelner Individuen aufgeht. Sie kann die Ebene des Umgangs mit Alltagsproblemen nicht ausblenden und ist immer als solidarische Aufgabe zu verstehen, die gesellschaftliche Aspekte einschließt.

⁴⁶ Vgl. M. DOMSGEN, Religionsunterricht vom lernenden Subjekt aus profilieren und die prägende Kraft der Lernorte berücksichtigen – Religionsdidaktik mit systemischen Perspektiven (in: B. GRÜMME/H. LENHARD/M. L. PIRNER [Hg.], Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, 2012, 198–209).

⁴⁷ KOERRENZ (s. Anm. 42), 76.

⁴⁸ AaO 78.

⁴⁹ PRANGE, Zeigestruktur (s. Anm. 31), 32f.

4. *Empowerment*

In dieser Hinsicht könnte sich die Auseinandersetzung mit *empowerment*-Ansätzen als hilfreich erweisen. Das Einspielen dieses in der Religionspädagogik bislang noch kaum rezipierten Begriffs geschieht nicht mit der Absicht, einen neuen Leit- oder Grundbegriff⁵⁰ zu etablieren. Vielmehr sollen damit zentrale Grundanliegen innerhalb etablierter Termini formulierter Strategien im Hinblick auf den Umgang mit den geschilderten Problemlagen aufeinander bezogen und neu pointiert werden, um so zu einer integrierenden Zielbestimmung sowohl für die religionspädagogische Theoriebildung als auch für die Praxisebene zu gelangen. Neben dieser »nach innen« zielenden Funktion erweitert der *empowerment*-Begriff den Blick der »*Verbundwissenschaft Religionspädagogik*«⁵¹ »nach außen«. Er führt in Diskurse in solchen Disziplinen, die für die Bearbeitung der oben beschriebenen Herausforderungen als Bezugswissenschaften als Ganze wenn nicht gänzlich, so doch mindestens in den sich dort mit *empowerment* verbindenden Fragestellungen noch unberücksichtigt sind, ob ihres Reflexionspotenzials in Bezug auf *Lebensführungs- und Deutungsfragen im Kontext von Pluralisierung und Heterogenität* aber wichtige Impulse bereithalten. Letztere gehören zur »disziplinären DNA« der Gemeindepsychologie, der Theorie Sozialer Arbeit, der Heilpädagogik und der kritischen Pädagogik – womit diejenigen Bezugsdiskurse benannt sind, die vom erkenntnisleitenden Interesse der Religionspädagogik her innerhalb der *empowerment*-Literatur im Zentrum stehen.

4.1. *Bezugsdiskurse*

4.1.1. *Gemeindepsychologie*

Die Gemeindepsychologie rückt dabei als erstes in den Fokus, insofern die Genese dieser Disziplin auf das Engste mit der theorieleitenden Etablierung der Programmformel *empowerment* verknüpft ist,⁵² zu deren Kern von Beginn an

⁵⁰ Vgl. zu dieser Kategorie etwa F. SCHWEITZER, Kollektive und individuelle Identitäten im Wandel. Zur Bedeutung des Identitätsbegriffs für die Religionspädagogik (ZPT 64, 2012, 112–120), 112, 119f.

⁵¹ So klassisch W. STURM, Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts (in: G. ADAM/R. LACHMANN [Hg.], Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, 1984, 30–65), 63.

⁵² Vgl. I. PRILLELTENSKY, The Morals and Politics of Psychology. Psychological Discourse and the status quo, 1994, 115. Prilleltensky bezeichnet *empowerment* hier als »key concept of community psychology«. Vgl. ebenso J. ORFORD, Community Psychol-

die Frage nach dem angemessenen Umgang mit der Heterogenität und Diversität sozialer Problemlagen gehört. Zentral für die systematische Ausarbeitung sind die Arbeiten von Julian Rappaport, inzwischen emeritierter Professor an der University of Illinois.⁵³ Er bestimmt *empowerment* als dasjenige Phänomen, dem das forschungsleitende Interesse zu gelten habe (»phenomena of interest«), d. h. das »definiert, verstanden, erklärt und erzeugt oder befördert werden soll«.⁵⁴ Als Minimaldefinition fungiert dabei die Zielbestimmung »für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen«.⁵⁵ Dazu gehört die Frage nach der Wahrnehmung der individuellen Rechte sowie damit konstitutiv verschränkt diejenige nach den zu ihrer Wahrnehmung erforderlichen personalen und ökosozialen Ressourcen. Im gemeindepsychologischen Diskurs sollte die Orientierung an *empowerment* dabei vor allem die Einseitigkeiten der psychosozialen (»präventiven«) Handlungsstrategien aufbrechen und »eine Vielfalt regionaler statt zentralisierter Lösungsmöglichkeiten, die ihrerseits die Lösungen fördern, die die verschiedenen Gegebenheiten in verschiedenen Orten, Kontexten und Nachbarschaften berücksichtigen«,⁵⁶ ermöglichen.

Im deutschen Sprachraum kann Heiner Keupp als die entscheidende Stimme dieser Form von Sozialpsychologie gelten, die sich ab den 1960er Jahren in einer Absatzbewegung von der innerhalb der psychologischen Zunft diagnostizierten »unkritischen professionellen Partizipation an einer psychologisch-in-

ogy. Challenges, Controversies and Emerging Consensus, 2008, 35: »Empowerment has occupied a prominent position in community psychology theory. For many it is the field's central concept«.

⁵³ Vgl. zu dieser in der *empowerment*-Literatur an vielen Stellen begegnenden Einschätzung der Bedeutung Rappaports exemplarisch U. BRÖCKLING, You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment (Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft 31, 2003, 323–344), 324. Für eine (frühe) bibliographische Übersicht vgl. J. RAPPAPORT, Terms of Empowerment/ Exemplars of Prevention: Toward a Theory of Community Psychology (American Journal of Community Psychology 15, 1987, 121–148), 144–148.

⁵⁴ RAPPAPORT, Terms of Empowerment (s. Anm. 53), 127: »Empowerment is what we try to define, understand, explain, predict, and create or facilitate by our interventions and policies«. Vgl. aaO 129: »Put in simplest terms, empowerment is the name I give to the entire class of phenomena that we want our research to understand, predict, explain, or describe; that we want our applications and interventions to stimulate, facilitate, or create, and our social policies to encourage«.

⁵⁵ J. RAPPAPORT, Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des »empowerment« anstelle präventiver Ansätze (Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 17, 1985, 257–278), 269 (zuerst: DERS., In Praise of Paradox. A Social Policy of Empowerment Over Prevention [American Journal of Community Psychology 9, 1981, 1–25]).

⁵⁶ RAPPAPORT, Plädoyer (s. Anm. 55), 271.

dividualistischen Psychokultur«⁵⁷ konstituierte. Die dabei geltend gemachten Leitprinzipien entstammen deutlich dem zeitgeschichtlichen (sozial-)politischen Gepräge und lassen sich verallgemeinernd als die »explizite Option für gesellschaftliche Veränderungen als Bedingung für die Verbesserung individueller Entfaltungsmöglichkeiten«⁵⁸ beschreiben. Psychiatriereform, Gemeinwesenarbeit, Frauen- und Bürgerrechtsbewegungen und sozialpolitische Reformdebatten bilden hier maßgebliche Einflussfaktoren. Die Gemeindepsychologie hat sich nachhaltig als internationale *scientific community* etabliert, was sich an Parametern wie Lehrbüchern und -stühlen sowie wissenschaftlichen Gesellschaften, Publikations- und Zeitschriftenreihen ablesen lässt.⁵⁹ Die darin erkennbare »eigenständige Identität« der Gemeindepsychologie besteht insbesondere in »der Tatsache, daß sie den ökologischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen subjektiver Phänomene besondere Aufmerksamkeit schenkt und daß sie ihr professionelles Aktionsfeld nicht ausschließlich auf der individuellen Ebene sieht, sondern auch Änderungen auf den unterschiedlichen soziokulturellen Kontextebenen anzielt«,⁶⁰ was die mikro-, meso- und makrosystemische Perspektive umfasst. Es handelt sich hier also um eine Form »engagierter Wissenschaft« (Pierre Bourdieu), die für das psychosoziale Handlungsfeld die Frage nach den Interdependenzen zwischen personal-direkten – hier: psychologisch-therapeutischem – Handeln und strukturell-indirektem – hier: gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Sozialgesetzgebung, Stadtteilstruktur etc. – Bedingungsfaktoren ins Zentrum stellt. Spätestens durch die identitätstheoretische Rahmung ist die bildungstheoretisch-allgemeine Relevanz der gemeindepsychologischen Perspektive deutlich geworden.⁶¹

Anregungspotential für die Religionspädagogik ergibt sich nun gleich auf mehreren Ebenen. Unmittelbar anschlussfähig ist zunächst die Mittelpunktstellung der »Gemeinde« bzw. der »community« als das räumliche und soziale Nahumfeld bzw. Netzwerk von Personen, das sowohl als sozialepidemiologische Bedingungsgröße als auch als Entwicklungs- und Ressourcenraum für das professionelle Unterstützungshandeln bzw. das gemeindepsychologische *empowerment* betrachtet wird. Die damit vollzogene *radikale Kontextualisierung*

⁵⁷ H. KEUPP, Gemeindepsychologie (in: O. SPECK/H. BACH [Hg.], Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 10: Sonderpädagogik und Sozialpädagogik, 1990, 107–122), 119.

⁵⁸ AaO 110.

⁵⁹ Vgl. dazu die Übersicht bei H. KEUPP, Psychologisches Handeln in der Risikogesellschaft. Gemeindepsychologische Perspektiven, 1994, 19f.

⁶⁰ AaO 18.

⁶¹ Vgl. dazu etwa in religionspädagogischem Kontext: H. KEUPP, Identitäten – befreit von Identitätszwängen, aber nicht von alltäglicher Identitätsarbeit (ZPT 64, 2012, 100–111).

von *Lebensführungsfragen* dürfte nicht nur für eine kritische Anfrage an den wohl nach wie vor tendenziell individualpsychologisch dominierten Blick der Religionspädagogik auf die Edukanden von Bedeutung sein, dem allzu oft auch ein religionstheoretischer Reduktionismus entspricht, insofern um der – nicht zuletzt kompetenzdidaktisch angemahnten – Domänenspezifika willen die sozialen und kontingenten Verflechtungen der Abstraktionshinsicht »Religion« abgeblendet werden.⁶² Auch die eingangs skizzierte Pluralismusherausforderung verschärft sich in dieser Perspektive noch einmal, weil man aus dieser Warte von der *Pluralität der Heterogenitätserfahrungen* zu sprechen hätte: Sie fallen je nach konkreten, lokalen, sozialen, familiären, politischen, institutionellen, demographischen etc. Rahmenbedingungen höchst unterschiedlich aus und werden von den Akteuren auch immer schon höchst unterschiedlich – und weit vor jeder professionellen Intervention mitunter sehr produktiv – bearbeitet. Die oben erwähnten Segensfeiern an evangelischen Schulen sind dafür paradigmatisch und lassen sich in ihrer Entstehung und Entwicklung ganz im Sinne der Umstellung auf das mit *empowerment* vermeinte radikal-subsidiäre »bottom up«-Prinzip lesen. Ähnliches gilt für Tauffeste, die »sich in der Regel der Initiative regionaler Projektgruppen, nicht kirchenleitenden Anregungen« verdanken und in »großer kontextueller Varianz«⁶³ stattfinden.

Um diese Dynamiken einzufangen und insbesondere die gelingenden *empowerment*-Prozesse (von Selbsthilfeorganisationen, Stadtteilinitiativen etc.) für die wissenschaftliche Forschung aufzuschließen und so von diesen zu lernen, hält der gemeindepsychologische Diskurs eine Reihe von Forschungsperspektiven bereit, die einerseits eine große Schnittmenge zu den seit längerem auch in der Religionspädagogik mehr und mehr Aufmerksamkeit findenden qualitativen Methoden der Sozialforschung aufweisen⁶⁴ und andererseits eine spezifische Programmatik erkennen lassen, insofern sie die »Parteilichkeit«⁶⁵ der *professionals* in die Forschungsagenda einschreiben und diese »partizipativ« anzulegen versuchen.⁶⁶ Neben der partizipativen Forschung⁶⁷ ist insbesondere die

⁶² Vgl. DIERKEN (s. Anm. 12), 8.

⁶³ CH. GRETHLEIN, *Taufpraxis in Geschichte, Gegenwart und Zukunft*, 2014, 150.

⁶⁴ Vgl. dazu den entsprechenden Überblick von J. B. BERGOLD, *Über die Affinität zwischen qualitativen Methoden und Gemeindepsychologie (Historical Social Research 30, 2005, 280–299)*.

⁶⁵ Vgl. aaO 287–289.

⁶⁶ Vgl. J. B. BERGOLD, *Partizipative Forschung* (in: G. MEY/K. MRUCK [Hg.], *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 2010, 333–344).

⁶⁷ Vgl. insbes. H. VON UNGER, *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, 2014; dort *empowerment* als »entscheidende[s] Puzzlestück in der partizipativen Forschung« (aaO 44–46).

Netzwerkforschung zu nennen, die zu den genuin gemeindepsychologischen Forschungsansätzen zu zählen ist.⁶⁸

Diesem empirischen Innovationspotential einer Orientierung an *empowerment*-Prozessen, dessen praktisch-theologische Relevanz zumindest im englischsprachigen Raum bereits breiter diskutiert wird⁶⁹ und u. a. zur Erhöhung der *Passungsfähigkeit* religionspädagogischer Handlungsorientierungen beitragen könnte, korrespondiert eine gemeindepsychologische Erinnerung an die Bedeutungsdimensionen von Gemeinde, über die sich eine Verbindung zu den theologischen »Grundsätzen« der Religionspädagogik herstellen und damit eine »Entsprechung«⁷⁰ aufzeigen lässt: »Gemeinde« innerhalb der Gemeindepsychologie referiert auf den »soziokulturelle[n], sozioökonomische[n], und ökologische[n] Lebenskontext in einem umfassenden Sinne«, wobei Vorstellungen von »Gemeinde im Sinne einer lokal-administrativen Bezugsebene« sowie »Gemeinde im Sinne einer Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft [...] durchaus integriert sind«.⁷¹ Diese Überblendung liegt auch im Gefälle theologischer Reflexionen zum Gemeindebegriff und macht deutlich: Vor und bei der Frage des Umgangs mit religiöser wie weltanschaulicher Heterogenität ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass – um es mit einer klassischen Stelle bei Karl Barth zu formulieren – »Menschen [...] zur Bearbeitung und im Dienst gemeinsamer Aufgaben in einem ›gemeinen Wesen‹ zusammengefaßt sind«.⁷² Dementsprechend sind dann auch interreligiöse Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass ihre Relevanz für das gemeinsame Zusammenleben in der jeweils konkreten ›Gemeinde‹ deutlich wird.

Damit rückt die politische und gesellschaftliche Dimension religiöser Bildung in den Fokus, die – nicht nur mit Blick auf die Gemeindepsychologie in ihrer expliziten (sozialpolitischen) Positionalität – die Religionspädagogik auch neu dazu herausfordern kann, ihr eigenes Profil als ›engagierte Wissenschaft‹ zu

⁶⁸ Vgl. KEUPP, *Gemeindepsychologie* (s. Anm. 57), 112–115.

⁶⁹ Hier ist »action research« der entsprechende Terminus. Vgl. dazu E. GRAHAM, *Is Practical Theology a form of ›Action Research?‹* (IJPT 17, 2013, 148–178). Sie beschreibt die Spezifik dieses Forschungsansatzes wie folgt: »It is this commitment to participatory, collaborative methods that sets action research apart from other fields of qualitative research, such as ethnography. That, and a refusal to separate ›theory‹ from ›practice‹. Action research locates itself in the context of a ›post-positivist‹ social science, drawing on postmodern epistemologies that privilege contextual, situated enquiry and the reflexivity of the researcher. There can be no absolute distance between researcher and researched, since all are partners in the generation of knowledge« (aaO 152).

⁷⁰ SCHRÖDER (s. Anm. 2), 270.

⁷¹ KEUPP, *Psychologisches Handeln* (s. Anm. 59), 18.

⁷² K. BARTH, *Christengemeinde und Bürgergemeinde* (Kirche für die Welt. Eine Schriftenreihe 7), 1946, 5.

überdenken, zu schärfen und offen ins Spiel zu bringen. Diesbezüglich gibt es in der jüngeren religionspädagogischen Diskussion viel Bewegung, wie die Auseinandersetzungen um die politische Dimension religiöser Bildung⁷³ oder die Frage nach einer »bildungsgerechtigkeitsfähige[n] Religionspädagogik«⁷⁴ zeigen. Hieran wäre aus *empowerment*-Perspektive direkt anzuknüpfen, insbesondere an den in diesem Zusammenhang zur Anwendung kommenden kritischen Blick auf vermeintlich festgeschriebene Rahmenbedingungen schulischen Lernens.

Diese sind nämlich in mehrfacher Hinsicht von einer *empowerment*-Perspektive betroffen, die die individuellen, gruppen- und organisationsbezogenen sowie die übergeordneten Strukturbedingungen stets verknüpft.⁷⁵ Zunächst begegnet man in der Schule dem Sachverhalt, dass Lernen in »Gruppen und Klassen« organisiert ist und von daher auch und gerade in der modernen *Leistungsschule* von Aushandlungsprozessen hinsichtlich der mit diesem Faktum gestifteten und aufgegebenen »Solidarität«⁷⁶ auszugehen ist. Neben der *community* der Klasse sind dann die Schule und schließlich das lokale Umfeld bzw. das konkrete Gemeinwesen, zu dem auch immer die Eltern und Familien gehören, in den Blick zu nehmen. Diese kontextuelle bzw. sozialräumliche Perspektivierung (inter-)religiöser Lernprozesse stellt dabei gerade keine gemeindepädagogische Korruption oder Vereinnahmung der Didaktik dar, sondern verweist gleichsam auf diejenigen Voraussetzungen, von der didaktische Settings immer schon bedingt sind und die unter den eingangs beschriebenen Herausforderungen gar nicht mehr abgeblendet werden können, wenn das didaktische Handeln als solches aufrecht erhalten werden und im erläuterten Sinne anschlussfähig bleiben will. Hinzu kommt, dass in der allgemeinen Pädagogik seit längerem über das Konzept der lokalen bzw. kommunalen Bildungslandschaften diskutiert wird, mit dem genau jene Zusammenhänge von schulischer und außerschulischer Lebenswelt, von formalen und informellen Lernprozessen aufge-

⁷³ Vgl. v. a. TH. SCHLAG, *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 14)*, 2010. Für eine sensible Auslotung der Frage nach der »Parteilichkeit« von Religionspädagogik vgl. aaO 556.

⁷⁴ B. GRÜMME, *Bildungsgerechtigkeit. Ein Desiderat religiöser Bildung in der Schule (Stimmen der Zeit 230, 2012, 472–482)*, 479.

⁷⁵ Vgl. W. STARK, *Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis*, 1996, 127–153.

⁷⁶ K. PRANGE, *Pädagogisches Ethos* (in: M. BRUMLIK u. a. [Hg.], *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns*, 2013, 117–169), 156. Prange bestimmt das Ethos der Schule hier in der Balance von Leistung und Solidarität. Über die Gewichtung, v. a. aber über die didaktische Relevanz der für die Schülerleistungen erheblich mitverantwortlichen außerschulischen Bedingungsfaktoren (vgl. aaO 155) wäre mit Prange freilich kritisch ins Gespräch zu kommen, vgl. dazu etwa GRÜMME (s. Anm. 74), insbes. 474f. 479f.

griffen werden,⁷⁷ wie sie etwa hinsichtlich der Vernetzung der Lernorte Schule und Gemeinde von Seiten der Religionspädagogik thematisiert werden.

Damit sind nun freilich erst einige wenige Impulse eines über die Inanspruchnahme von *empowerment* initiierten religionspädagogisch-gemeindepsychologischen Gesprächs thematisiert. Einige der dabei markierten Punkte werden sich konkretisieren, indem nun eine ebenfalls in das Feld der psychosozialen Handlungsorientierungsreflexion gehörende Wissenschaft hinzugezogen wird: die Theorie Sozialer Arbeit.

4.1.2. Theorie Sozialer Arbeit

ReligionspädagogInnen, ReligionslehrerInnen und PfarrerInnen sind keine GemeindepsychologInnen, ebenso wenig SozialarbeiterInnen. Auch die erkenntnisleitenden Interessen der dahinter stehenden Wissenschaften sind nicht einfach deckungsgleich. Dennoch dürfte klar sein: Die gegenwärtigen Herausforderungen und die dadurch geforderte sozialstrukturelle Optik haben auch Auswirkungen auf die Ausrichtung des zur Vermittlung bzw. Aneignung aufgegebenen Professionswissens.⁷⁸ Die Theorie Sozialer Arbeit ist dafür insofern eine relevante verbundwissenschaftliche Bezugsgröße, als hier die gesellschaftlichen Transformationsprozesse der letzten Jahrzehnte dazu geführt haben, dass »die Soziale Arbeit ihr Angebotsprofil keineswegs mehr konzentrisch und ausschließlich auf soziale Probleme fixieren« kann, sondern von dieser verlangt, »sich zu einem »normalisierten«, quasi »veralltäglichten«, im Alltag allseits präsenten, lebensweltorientierten und -unterstützenden Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot sowie zu einer Begleiterin, Initiatorin und Unterstützerin von Bildungsprozessen zu erweitern«,⁷⁹ kurz: sie zu einem »normalisierten ge-

⁷⁷ Vgl. etwa P. BLECKMANN/A. DURDEL, Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, 2009, sowie R. FISCHBACH u. a. (Hg.), Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten, 2015. Für eine religionspädagogisch-gemeindepädagogische Annäherung vgl. M. SPENN, Gemeindepädagogische Bildungslandschaften gestalten (Praxis Gemeindepädagogik 64, 2011, 19–21).

⁷⁸ Unterhalb der üblichen Wahrnehmungsschwelle universitärer Religionspädagogik gibt es bzgl. des hier diskutierten Bezugsfeldes bereits viel Bewegung, vgl. die von Nicole Piroth erstellte »Übersicht über religionspädagogische Studiengänge und religionspädagogische/diakonische Qualifikationen in Verbindung mit einem Studium der Sozialen Arbeit« vom Dezember 2010, veröffentlicht unter http://f5.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/f5/personen/Piroth_Nicole/Piroth_Religionspaedagogik_Ausbildungsuebersicht_12-2010.pdf (Stand: 11.08.2015).

⁷⁹ W. THOLE, Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung (in: DERS. [Hg.], Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, 42012, 19–70), 55f.

sellschaftlichen Hilfe- und Bildungssegment«⁸⁰ im Hinblick auf »Lebensbewältigung und Lebensgestaltung«⁸¹ zu machen. Für die Religionspädagogik geraten dann ganz konkret zahlreiche Handlungsfelder ins Blickfeld, die diese gemeinsame Zielrichtung und die sich dadurch ergebenden Schnittmengen konkretisieren, wie etwa die (offene) Jugendarbeit, unterschiedliche Formen der Beratung oder die Schulsozialarbeit bzw. die schulnahe Jugendarbeit.⁸² Für die bereits mehrfach angesprochenen unterrichtlichen Fragestellungen schärft der sozialarbeitstheoretische Blick auf Schule zudem ein, dass die professionstheoretische Konzentration auf die Didaktik LehrerInnen »konzeptionell und praktisch hilflos« macht »gegen Unterrichtsprozesse, die die herkömmliche Art von Wissensvermittlung blockieren«⁸³, und weist auf die Notwendigkeit des Einbezugs der soziologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung sowie auf eine Vernetzung der Diskurse von Schul- und Sozialpädagogik hin, nicht zuletzt zugunsten einer Förderung der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Angesichts des eingangs aufgezeigten Zusammenhangs zwischen außerschulischen und unterrichtlichen Dynamiken bezüglich des religiösen bzw. weltanschaulichen Feldes verschärft sich die Dringlichkeit für die Fachdidaktik Religion dabei noch einmal.

Empowerment spielt in nahezu allen Spielarten der in sich weit ausdifferenzieren Theoriebildung Sozialer Arbeit eine Rolle, wenn auch in sehr unterschiedlicher Gewichtung und Einschätzung.⁸⁴ Die Auseinandersetzung um Sinn und Reichweite der konzeptionellen Ausarbeitung hat inzwischen ein »nüchtern[es]«, weil gegenüber den Anfängen weniger »euphorische[s]«⁸⁵ Stadium erreicht, so dass die Pointen der Diskussion greifbar sind. Diese können mit Dieter Röh in folgender Ausmünzung der mit dem Begriff angeschnittenen semantischen Felder erblickt werden:

»Die beiden im Empowerment-Begriff 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

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ AaO 53.

⁸² Vgl. dazu z. B. M. CORDES, Art. Religionspädagogik (D. KREFT / I. MIELENZ [Hg.], Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriff und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 72013, 722f).

⁸³ N. WIELAND, Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit, 2010, 13.

⁸⁴ Die prominenteste monographische Abfassung liegt mit dem 1997 erstmals veröffentlichten und inzwischen in der 5. Auflage erschienenen Lehrbuch vor von N. HERRIGER, Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 52014.

⁸⁵ D. RÖH, Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung, 2013, 48.

Lebensführung braucht. In dieser Hinsicht stellt Empowerment so etwas wie das Scharnier dar, das die strukturellen Ressourcen (den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum) und die personellen Ressourcen (den personalen Möglichkeitsraum) verbindet.«⁸⁶

So gefasst und im Ausgang von Röhs weiteren Überlegungen kann *empowerment* dann insgesamt als *Leitmetapher für den Richtungssinn* gesehen werden, dem jedwedes professionelle Unterstützungshandeln im Hinblick auf Lebensführungsfragen auf dem »ethischen Kontinuum« zwischen »autonome[r] Lebensführung« auf der einen und »Verantwortungsübernahme« auf der anderen Seite, letztere im Sinne eines »schwache[n] Paternalismus«, zu entsprechen hat und der dieses ausgehend vom Respekt vor der »Lebensführungssouveränität der Menschen«⁸⁷ stets auf erstgenannten Pol verweist.

Das lässt sich wiederum auf die religionspädagogisch zu bedenkenden Fragen übertragen. Hinsichtlich der *Wahrnehmung* etwa der jedem pädagogisch-didaktischen Umgang immer schon vorausliegenden Lebensführung und -deutung unter den Bedingungen von Pluralität und Heterogenität mahnt eine solchermaßen konzeptualisierte Fassung von *empowerment* zu einer »prinzipiell ressourcen- und eben nicht defizitorientierte[n] Annäherung an die Lebensführungen der jungen Generation«⁸⁸ und einer vom Wissen um die »Kontingenz des Religiösen« getragenen Zurückhaltung gegenüber der vorschnellen Eintragung von »professionellen« Konsistenz- und Kohärenz-, Gestaltungs- oder Bestimmtheiterwartungen bzw. -zumutungen, die sich im Gefälle des soeben geschilderten ethischen Kontinuums als Formen theologisch-religiösen Paternalismus bezeichnen ließen. Aus der Perspektive der professionell Agierenden ließe sich *empowerment* dann weiter – entsprechend des von Röh programmatisch aufgenommenen Bedeutungsspektrums des Begriffs und der Pointierung über seine Scharnierfunktion – als handlungsorientierende Maxime mit dem deutschen Begriffspaar *Befähigung und Bevollmächtigung* näher bestimmen. Ersterer, religionspädagogisch ja bereits breit etablierter Ausdruck, verweist auf die Erweiterung des personalen Möglichkeitsraumes unter Wahrung der »Freiheit des Subjekts«⁸⁹ und wäre um die Elemente der *Bestärkung* und *Ermütigung* (*power* als »Stärke« und »Mut«) individualpsychologisch und lerntheoretisch anzureichern.⁹⁰ Das Wort *Bevoll-*

⁸⁶ AaO 239. Die in der Sozialen Arbeit zur Anwendung kommenden »Methoden« lassen sich dementsprechend zwischen direktem (personal- und gruppenbezogenem) und indirektem (sozialräumlichem) Handeln skalieren, vgl. aaO 257–260.

⁸⁷ AaO 246f.

⁸⁸ SCHLAG (s. Anm. 73), 50.

⁸⁹ CH. GRETHLEIN, *Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel* (Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5, 2006, 2–18), 13.

⁹⁰ Vgl. dazu D. DINKMEYER/R. DREIKURS, *Ermütigung als Lernhilfe*, 2004 (Originaltitel: *Encouraging Children to Learn*, 1963). Zu den disziplingeschichtlichen Hintergründen und den gegenwärtigen neurowissenschaftlichen Parallelen bzw. Anschlussstel-

mächtigung (*power* als »Macht«) markiert dann den Verweisungszusammenhang mit der strukturellen Ebene: Befähigung und konkretes Können bleibt gleichsam hohl und stumpf, wenn es sich nicht in seiner strukturellen Relevanz zeitigen kann und darf, wenn es im jeweils konkreten Bezugsrahmen und der Lernumwelt nicht mit Wirksamkeits- und Relevanzerfahrungen verbunden wird. Das verweist direkt auf die Notwendigkeit von *Partizipationsmöglichkeiten* und damit sowohl auf die Frage nach der Prozessqualität von Lehr- und Lernsettings sowie weitergehend auch auf die Frage nach der (etwa klassen-, schul- und gemeinde-) organisatorischen Offenheit für solcherlei Mitgestaltungsprozesse. Die in kirchlichem Kontext als »partizipatorische Dimension« von Leitungs- und Gestaltungsaufgaben beschreibbare und unter Berufung auf die biblische Tradition vollzogene Praxis, »Vollmacht an andere weiterzugeben«⁹¹ einerseits sowie die partizipatorische und inklusive Grundierung der elementaren liturgischen Vollzüge andererseits und nicht zuletzt der Grundcharakter der Kommunikation des Evangeliums insgesamt finden ihre bildungstheoretische Entsprechung in der unter anderem organisationspädagogisch zu bearbeitenden Frage nach der konsequenten Ausrichtung an »aktive[r] Mitverantwortung, Mitwirkung und Mitbestimmung, also d[er] Teilhabe von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen der jeweiligen Organisation, Institution oder gesellschaftlichen Struktur«.⁹² Neben dem damit abermals offengelegten Nexus zur politischen Dimension religiöser Bildung verbindet sich vom sozialarbeitstheoretischen *empowerment*-Diskurs damit zugleich ein kritischer Reflexionsgang, insofern der

»Modus des Aushandelns [...] ein entscheidendes Merkmal von Empowerment [ist] und [...] ein inhärentes Korrektiv auch gegen subtile Formen der Machtausübung [darstellt]. Die Förderung von Partizipation ist in einem hohen Maße selbstreferentiell, kann also nicht stattfinden, wenn nicht auch das Partizipationsfördernde selbst partizipativen Prozessen unterliegt. Insofern trägt Empowerment auch zur Destabilisierung subtiler Formen der Machtausübung bei. Finden Aushandlungsprozesse nicht statt, dann handelt es sich nicht um Empowerment«.⁹³

len zu diesen Überlegungen von Dinkmeyer und Dreikurs vgl. etwa B. SINDELAR, *Erziehung – Schule – Pädagogik* (in: B. RIEKEN/DIES./TH. STEPHENSON, *Psychoanalytische Individualpsychologie in Theorie und Praxis. Psychotherapie, Pädagogik, Gesellschaft*, 2011, 335–348).

⁹¹ P. BÖHLEMANN/M. HERBST, *Geistlich leiten. Ein Handbuch*, 2011, 150; vgl. ebd. zu *empowerment*: »Was heute in ›Neudeutsch‹ gerne *Empowerment* genannt wird, ist eigentlich nichts anderes als das biblische ›Bevollmächtigen‹«.

⁹² H. MACHA, *Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht – eine Einführung* (in: S. M. WEBER u. a. [Hg.], *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik [Organisation und Pädagogik 13]*, 2013, 44–58), 46.

⁹³ M. SECKINGER, *Art. Empowerment* (H.-U. OTTO/H. THIERSCH [Hg.], *Handbuch Soziale Arbeit, Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 42011, 313–319), 318.

4.1.3. Behinderten- / Heilpädagogik⁹⁴

Die soeben geltend gemachte Figur ließe sich als religionspädagogische Variante des systematisch-theologischen Prinzips der Selbstapplikation beschreiben: Was die Religionspädagogik theologisch und inhaltlich im Grundsatz weiß, kann für die strukturelle Verfasstheit der von ihr intendierten Lehr- und Lernprozesse nicht als außer Kraft gesetzt gelten, die freilich ihrerseits *pädagogisch* zu begründen sind.⁹⁵ Insofern wären diese im beschriebenen Sinne als *empowerment*-Prozesse zu gestalten. Darin ist dann auch der bereits erwähnte Grundsatz der Inklusion zur Geltung zu bringen.

Empowerment verweist direkt auf die heilpädagogischen Diskurse dazu. Bei dieser disziplinären Verortung ist aber sogleich festzuhalten: Inklusion meint zunächst die Bearbeitung der Frage des angemessenen Umgangs mit der grundsätzlichen Tatsache der Differenz und Heterogenität (»Es ist normal, verschieden zu sein«)⁹⁶ und bezieht sich als Leitidee keinesfalls ausschließlich und auch nicht notwendig zuerst auf Menschen mit Behinderungen.⁹⁷ In soziologischer Hinsicht muss zudem stets zwischen der deskriptiven und normativen Ebene unterschieden werden.⁹⁸ Die heilpädagogische Diskussion ist nun aber der Ort, an dem insbesondere die normativ-programmatische Inklusionsdebatte prominent geführt wird, an dem sich zentrale Aspekte und Herausforderungen von

⁹⁴ Die Bindestrichkonstruktion zeigt die Umstrittenheit der disziplinären Selbstbezeichnung an und greift die von den im Folgenden herangezogenen Referenzautoren gewählten Termini auf (Georg Theunissen: Heilpädagogik; Ulf Liedke: Behindertenpädagogik); vgl. dazu U. LIEDEKE, Menschenbilder und Bilderverbot. Eine Studie zum anthropologischen Diskurs in der Behindertenpädagogik, 2013, 31–35.

⁹⁵ Wir greifen hier direkt auf die Formulierungen von H.-M. RIEGER, Theologie als Funktion der Kirche. Eine systematisch-theologische Untersuchung zum Verhältnis von Theologie und Kirche in der Moderne (Theologische Bibliothek Töpelmann 139), 2007, zurück: »Was Theologie materialdogmatisch im Grundsatz weiß, kann fundamental-theologisch für die prinzipielle Verfasstheit von Theologie nicht als außer Kraft gesetzt gelten.« (aaO 399; Hervorhebung im Original).

⁹⁶ R. VON WEIZSÄCKER, Es ist normal, verschieden zu sein (in: DERS., Demokratische Leidenschaft. Reden des Bundespräsidenten, 1994, 258–267), 258, hier zitiert nach: U. LIEDEKE, Beziehungsreiches Leben. Studien zu einer inklusiven theologischen Anthropologie für Menschen mit und ohne Behinderung (APTh 59), 2009, 15.

⁹⁷ Dementsprechend kann sich auch »Inklusive Pädagogik [...] nicht auf die Einbeziehung der behinderten Kinder beschränken. Individuelle Unterstützung, wie sie behinderten Kindern in Regelschulklassen zukommt, steht auch Kindern mit anderen Bedürfnissen zu«, so A. SANDER, Konzepte inklusiver Pädagogik (Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 2004, 240–244), 242, hier zitiert nach GRETHLEIN, Praktische Theologie (s. Anm. 44), 376.

⁹⁸ Vgl. etwa S. FARZIN, Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung, 2006.

Inklusion zeitigen und sich auch zu bewähren haben und ist insofern als Bezugswissenschaft unverzichtbar.

Das theologisch-heilpädagogische Gespräch hat nicht zuletzt durch die gesellschafts- und bildungspolitische Bedeutung des Themas deutlich Fahrt aufgenommen, an deren Ausgangspunkt seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sich gleichsam die Beweislast umgekehrt hat und jedwede (gesellschaftliche, institutionelle, schulische) »Aussonderung, Nichtbeteiligung und Exklusion« von Menschen mit Behinderungen unter »Rechtfertigungsdruck« bringt, insofern diese nun zuallererst nicht mehr als Fürsorgeobjekte und Integrationsbedürftige, sondern als »bereits zur Gesellschaft gehörig« mit »gleichen Rechten und Pflichten«⁹⁹ wahrgenommen werden.

Von theologischer Seite dürften hier die Arbeiten von Ulf Liedke, der die Anthropologie zum Thema der Auseinandersetzung macht, einschlägig sein und einen gewichtigen Referenzpunkt in der jüngeren Debatte markieren.¹⁰⁰ Darin spielt die Analyse von *empowerment* eine wichtige Rolle, das in Liedkes Wahrnehmung eine »umfassende Philosophie der Selbst-Ermächtigung bzw. Selbstbefähigung« bezeichnet und sich mit »theoretische[n] Annahmen, Leitideen, Konzepte[n] und Prozesse[n] der Selbst-Aneignung von Lebensgestaltungskräften, durch die Menschen in marginalen Positionen Kontrolle und Verfügungsmöglichkeiten über ihr eigenes Leben erhalten«, verbindet.¹⁰¹ Zentraler Gesprächspartner ist dabei der Hallenser Lehrstuhlinhaber für Geistigbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Autismus, Georg Theunissen. *Empowerment* stellt für letzteren spätestens seit den 1990er Jahren den Leitbegriff der Theoriebildung dar, in der »er die systemökologischen Theoriegrundlagen mit dem Konzept einer kritisch-konstruktiven Heilpädagogik verbindet und zu einer emanzipatorischen Behindertenarbeit weiterführt.«¹⁰² Dabei sind v.a. Wolfgang Klafki sowie die – sonst im deutschsprachigen pädagogischen Diskurs wenig berücksichtigte und auch von Liedke als Einflussgröße bei Theunissen vernachlässigte – US-amerikanische *critical pedagogy* (Ira Shor, Henry A. Giroux, Peter McLaren) Anschlussstellen für eine Verknüpfung von *empowerment* und Bildung.¹⁰³ Das übergeordnete Bildungsziel ist so die »Unterstützung

⁹⁹ LIEDKE, Beziehungsreiches Leben (s. Anm. 96), 16.

¹⁰⁰ Vgl. insbes. die beiden Monographien: LIEDKE, Beziehungsreiches Leben (s. Anm. 96); DERS., Menschenbilder und Bilderverbot (s. Anm. 94). Darüber hinaus: R. KUNZ/DERS. (Hg.), Handbuch Inklusion in der Kirchengemeinde, 2013.

¹⁰¹ U. LIEDKE, Theorie und Praxis der Inklusion (in: KUNZ/DERS. [s. Anm. 100], 11–29), 23.

¹⁰² LIEDKE, Menschenbilder und Bilderverbot (s. Anm. 94), 240.

¹⁰³ Vgl. G. THEUNISSEN, Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in Heilpädagogik und Soziale Arbeit, ³2013, 131–137. 213–220. Zum Bil-

und Entfaltung der ›Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit‹.¹⁰⁴

Luzide deckt Liedke nun zum einen die systematischen Schwächen bei Theunissen auf, an dessen Gesamtkonzeption von *empowerment* die Grenzen dessen deutlich werden, was bereits im Kontext der Gemeindepsychologie als ›engagierte Wissenschaft‹ bezeichnet wurde, insofern hier klare Tendenzen zur Selbstimmunisierung qua Einebnung der Sein-Sollen-Differenz und zum Dezi-sionismus erkennbar werden.¹⁰⁵ Innerhalb des heilpädagogischen Diskurses ist es dann aber die sozialökologisch pointierte Stärken-Perspektive und Ressourcenorientierung, der eine »unverzichtbare Korrekturfunktion« in Ansehung »der häufig anzutreffenden Defizitwahrnehmung, wie sie auch [...] bei einigen heilpädagogischen Entwürfen erkennbar«¹⁰⁶ ist, zukommt, bei der sich freilich sogleich die Frage der einseitigen Überbetonung anschließt. Liedke resümiert:

»Die Stärken-Perspektive ist notwendig und unhintergebar. Schwachheit, Grenzen und Begrenzungen sollten aber bei der Betonung der Potentiale 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.«¹⁰⁷

Der Ertrag für eine Profilierung von *empowerment* in religionspädagogischer Perspektive im Hinblick auf Inklusion liegt nicht zuletzt darin, vor dem Hintergrund dieser theologisch-anthropologischen Korrektur und Präzisierung den »angstfreie[n]«¹⁰⁸, d. h. Verschiedenheiten und somit auch immer die Begrenzungen offen wahrnehmenden, aber eben nicht zu Exklusionen und vorschnellen expertendominierten und defizitorientierten Festschreibungen führenden Umgang mit Heterogenität als Bildungsziel und Handlungsorientierung festzuhalten: »Für das Empowerment gilt: Mensch sein kannst du dort, wo du Schwäche zeigen kannst, ohne Stärke zu revozieren.«¹⁰⁹

dungsbegriff in diesem Kontext vgl. zudem LIEDKE, Beziehungsreiches Leben (s. Anm. 96), 516–549.

¹⁰⁴ G. 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), 2003, 79.

¹⁰⁵ Vgl. LIEDKE, Menschenbilder und Bilderverbot (s. Anm. 94), 260–264. 280f.

¹⁰⁶ AaO 263.

¹⁰⁷ Vgl. aaO 264. Vgl. zudem LIEDKE, Beziehungsreiches Leben (s. Anm. 96), 595–599.

¹⁰⁸ LIEDKE, Beziehungsreiches Leben (s. Anm. 96), 15 (Hervorhebung G. B./M. D.).

¹⁰⁹ AaO 599, im Anschluss an Adorno.

4.1.4. Pädagogik

Von Pädagogik, genauer: von den pädagogischen Implikationen und Konsequenzen einer Orientierung an *empowerment* war nun schon mehrfach die Rede. Deshalb sollen an dieser Stelle zwei Anmerkungen zu dabei markierten Bezügen genügen.

Mit Blick auf Georg Theunissen wurde die *critical pedagogy* bereits als Bezugsgröße bei der konzeptionellen Ausarbeitung von *empowerment* erwähnt. Es handelt sich dabei um die US-amerikanische Variante der kritischen Erziehungswissenschaft. Das übergeordnete Merkmal ist der Rekurs auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, inzwischen oft abgelöst oder ergänzt durch diskurstheoretische Fragestellungen und die Bezugnahme auf Michel Foucault.¹¹⁰ *Empowerment* ist in der englischsprachigen Diskussion ein zentraler Terminus, insbesondere bei Ira Shor, der als derjenige Autor gelten kann, der auf biografischer wie theoriebildender Ebene am prominentesten innerhalb der *empowerment*-Literatur den Einfluss von Paulo Freire und damit der »wichtigste[n] methodische[n] Referenz für die Theorien des Empowerment«¹¹¹ repräsentiert.¹¹²

Ohne dessen pädagogisch-methodisches Gesamtprogramm einer »Empowering Education«¹¹³ hier nachzuzeichnen, wird über diese Verweisungszusammenhänge deutlich, dass eine religionspädagogische Aufnahme von *empowerment* zum einen die sich damit kritisch-erziehungswissenschaftlich verbindenden Reflexionsgänge intensivieren kann, für die es bereits zahlreiche Anknüpfungspunkte gibt. So hat etwa Thorsten Knauth die kritische Erziehungswissenschaft zum entscheidenden Gesprächspartner auf der Suche nach einem Dialogbegriff für den Umgang mit religiöser und kultureller Pluralisierung und den Herausforderungen interkulturellen und interreligiösen Lernens gemacht.¹¹⁴ Für die Aufnahme der Impulse Freires stehen seit längerem etwa die Arbeiten von Nor-

¹¹⁰ Vgl. dazu etwa P. McLAREN/J. M. GIARELLI (Hg.), *Critical Theory and Educational Research*, 1995, sowie N. RICKEN/M. RIEGER-LADICH (Hg.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*, 2004.

¹¹¹ BRÖCKLING, Über Empowerment (s. Anm. 53), 326.

¹¹² Vgl. zur Einführung und zur Bibliografie: C. REILLY, Ira Shor (in: J. D. KIRYLO, *A critical pedagogy of resistance. 34 pedagogues we need to know*, 2013, 113–116).

¹¹³ I. SHOR, *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, 1992. Neben Freire ist hier Dewey der entscheidende Bezugsautor.

¹¹⁴ Vgl. TH. KNAUTH, *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung (Jugend – Religion – Unterricht 2)*, 1996, 213–225. »Dialog soll in der Folge als ein dialektisches Verhältnis von Gemeinsamkeit in Differenz entwickelt werden, das in der Erfahrung von Unterschiedlichkeit ansetzt und gerade in der Anerkennung dieser Unterschiedlichkeit die Möglichkeit einer gemeinsamen Orientierung in den Blick bekommt« (aaO 214).

bert Mette und die Anfänge einer religionspädagogischen *relecture* sind durch die Herausgabe zweier Textsammlungen angezeigt.¹¹⁵ *Empowerment* wäre dabei als zentraler Terminus der (englischsprachigen) Wirkungsgeschichte und transkulturell-pädagogischen Aktualisierung Freires anzusehen und einzubeziehen.

Systematisch bedeutet das zum anderen, Fragen nach dem Zusammenhang von Bildung und kulturellen, gesellschaftlichen wie insbesondere ökonomischen Strukturen, den kontrakulturellen und transformatorischen Impulsen religiöser Traditionen, Symbole und Riten und die Frage nach der Macht in den pädagogischen und gesellschaftlichen Beziehungen auf Dauer zu stellen und die Religionspädagogik in ihrer engagierten, anwaltschaftlichen Rolle für »unversehrte[...] Subjektivität und Intersubjektivität«¹¹⁶ jenseits von Mitgliedschaftsfragen und normativen Ansprüchen noch deutlicher zu profilieren.¹¹⁷

Die individualpsychologische und lerntheoretische Fundierung von *empowerment* wurde mit Bezug auf die klassische Arbeit von Don Dinkmeyer und Rudolf Dreikurs angeschnitten. Neben der gegenwärtig sich eröffnenden neurowissenschaftlichen Anknüpfung und deren Bedeutung nicht zuletzt für die entsprechende professionelle Haltung und Gestaltung der Beziehungsdimension bei Religionslehrenden¹¹⁸ muss zusätzlich die lerntheoretische und empirisch gut greifbare Einsicht aufgenommen werden, wonach mit der Tatsache pädagogisch ernst zu machen ist, dass »Lernen schmerzhaft ist«, insofern das Scheitern konstitutiv dazu gehört und zum Aufbau »Negative[n] Wissens« eine Praxis der »Fehlerkultur«, näherhin eine »Fehlerermutigungsdidaktik« statt einer »Fehlervermeidungsdidaktik« notwendig ist.¹¹⁹ Das hat nun unmittelbare Relevanz für interreligiöses Lernen, insofern die Initiierung von fruchtbaren Fremdheitserfahrungen nur auf einer solchen allgemeinen lernpsychologischen Grundlage vorstellbar ist: Nur wo Fremdheit irritiert, zu Fehlschlüssen Anlass gibt und das Lernen an und von ihr sich auch widerständig und schmerzhaft erweist, kann sich jenes »produktiv[e] Potential«¹²⁰ entfalten, auf das Heinz

¹¹⁵ P. FREIRE, Unterdrückung und Befreiung, hg. von P. SCHREINER, 2007; sowie DERS., Bildung und Hoffnung, hg. von P. SCHREINER, 2007.

¹¹⁶ KNAUTH, Religionsunterricht und Dialog (s. Anm. 114), 273.

¹¹⁷ Vgl. aaO 272f.

¹¹⁸ Vgl. mit Bezug auf Gerald Hüthers Rede von »Wertschätzung, Ermutigung« und »Unterstützung« dazu G. ADAM, Religionslehrer/Religionslehrer: Beruf – Person – Kompetenz (in: M. ROTHGANGEL/A. GOTTFRIED/R. LACHMANN [Hg.], Religionspädagogisches Kompendium, 72013, 292–309), 307.

¹¹⁹ F. OSER/M. SPYCHIGER, Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, 2005, 164–167.

¹²⁰ H. STREIB, Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik (in: P. SCHREINER/U. SIEG/V. ELSENBAST [Hg.], Handbuch interreligiöses Lernen, 2005, 230–243), 231.

Streib so überzeugend abhebt. So gefasst markiert *empowerment* dann nicht nur einen semantischen, sondern lerntheoretisch vertieften Gegenpol zu didaktischen Konfliktvermeidungsstrategien und »xenophobische[r] Angst«¹²¹.

4.2. *Empowerment: Eine problematische und gerade deshalb lohnende Leitmetapher*

Der bisherige Durchgang diente dem Versuch, die produktive Kraft einer Aufnahme der Programmformel *empowerment* für die Neukonfiguration in der bezugswissenschaftlichen Ausrichtung der Religionspädagogik im Horizont der eingangs markierten Herausforderungen zu verdeutlichen. Dabei war die Auswahl der Bezugsdiskurse bereits eine spezifische. Nähert man sich *empowerment* in einem breiteren Fokus und durchsucht zunächst die einschlägigen, zumal auch englischsprachigen Datenbanken und Bibliotheks-Kataloge,¹²² so wird schnell klar, dass die sich mit dem Schlagwort *empowerment* verbindende Literatur nicht nur in quantitativer Hinsicht nahezu unüberschaubar ist, sondern sich auch hinsichtlich der disziplinären Verortung der Autoren und der Genres ein höchst disparates Feld öffnet, das neben den bisher zur Sprache gekommenen Disziplinen etwa auch Ratgeber-Literatur zur Selbst- und Weltverbesserung¹²³ oder Unternehmensführung¹²⁴ sowie zahlreiche (insbesondere nordamerikanische) Gesetzestexte umfasst. Die darin in Anschlag gebrachten Definitionen, Theoriebezüge und Anwendungsfelder lassen sich einzig noch durch die im weitesten Sinne programmatische Inanspruchnahme des Wortes *empowerment* verbinden. Unbestreitbar handelt es sich hier um ein Schlag- bzw. Modewort, das als ein solches zur Signatur bzw. zum »Glossar der Gegenwart«¹²⁵ gehört.

So eingeordnet lässt es sich dann in diskurstheoretischer Perspektive als »Dispositiv der Menschenführung«¹²⁶ beschreiben und im Gefälle der Figur vom

¹²¹ AaO 237.

¹²² So z. B. die der Deutschen Nationalbibliothek, der Library of Congress oder der British Library.

¹²³ Vgl. etwa D. GERSHON/G. STRAUB, *Empowerment. The Art of Creating your Life as You Want it*, 2011, oder M. ARMBRUSTER, *Selbermachen! Mit Empowerment aus der Krise*, 2015.

¹²⁴ Vgl. etwa K. BLANCHARD/J. P. CARLOS/A. RANDOLPH, *Empowerment Takes More Than a Minute*, 2001.

¹²⁵ Vgl. U. BRÖCKLING/S. KRASMANN/TH. LEMKE (Hg.), *Glossar der Gegenwart*, 2004, darin: U. BRÖCKLING, *Empowerment*, 9–16.

¹²⁶ BRÖCKLING, *Über Empowerment* (s. Anm. 53), 324. Diesem Aufsatz entsprechen die in Anm. 71 und 73 angeführten Texte weitgehend wörtlich.

»unternehmerischen Selbst« als »Sozial«- bzw. »Selbsttechnologie«¹²⁷ verstehen, dessen Pointe sich aus dieser Warte als das Verschmelzen von »Telos, Theorie und Technologie der Führung zur Selbstführung« darstellt: Egal ob bei SchülerInnen, MitarbeiterInnen, KlientInnen, PatientInnen oder BürgerInnen – überall soll unter dem sich mit klassischen Konzepten wie Emanzipation, Selbstbestimmung, Hilfe zur Selbsthilfe, bürgerschaftliches Engagement, Partizipation, Aktivierung etc. verbindenden Label *empowerment* die »Fähigkeit zur Selbstregierung«¹²⁸ gesteigert werden. Entsprechend der im Hintergrund stehenden foucaultschen Zentralkategorie lässt sich als blinder Fleck in den *empowerment*-Konzepten zuvörderst ein defizitäres bzw. unterkomplexes Machtverständnis ausmachen, dem als Rückseite latente Machtpraktiken attestiert werden können: In der Korrespondenz von Machtlosigkeit als Universaldiagnose und *empowerment* bzw. »Bemächtigung« als Allheilmittel wird »aus einer Vielzahl von Individuen mit einer nicht minder großen Zahl von Erfahrungen, Selbstdeutungen und Problemen eine homogene Gruppe, die durch das charakterisiert ist, was ihnen fehlt: Macht«. ¹²⁹ Durch dieses *labeling* und die Konzentration auf den »sense of powerlessness«¹³⁰ werde das Machtproblem zudem individualpsychologisch reduziert. Somit ist auch im *empowerment*-Diskurs die Grundstruktur neoliberaler Verantwortungsverlagerung und Machtausübung durch Subjektivierung ausgemacht.

Ohne diese Analysen hier noch weiter nachzuzeichnen, dürfte deutlich geworden sein: Dem hier mit Bezug auf Ulrich Bröckling¹³¹ nachgespürten poststrukturalistisch angelegten soziologischen Blick ist nicht nur die Offenlegung der verwickelten »Genealogie«¹³² von *empowerment* zu verdanken,¹³³ sondern v. a. ein enormer Reflexionsschub für jedwede Inanspruchnahme des Begriffs, und zwar durch die nicht mehr zu hintergehende Sensibilisierung für die »Fallstrick[e] der Macht«¹³⁴, die hier auf Schritt und Tritt begegnen und in den *em-*

¹²⁷ U. BRÖCKLING, Empowerment. Fallstricke der Bemächtigung. Zwischen Gegenmacht und Sozialtechnologie (Prävention. Zeitschrift für Gesundheitsförderung 31, 2008, 2–6), 2 mit Anm. 1.

¹²⁸ BRÖCKLING, Über Empowerment (s. Anm. 53), 324.

¹²⁹ AaO 328.

¹³⁰ AaO 327.

¹³¹ Vgl. darüber hinaus schon früher und in monographischem Umfang die diskurstheoretischen Analysen von B. CRUIKSHANK, *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects*, 1999.

¹³² Vgl. zu diesem Terminus und dem sich mit ihm verbindenden historiographischen Forschungsprogramm etwa M. SAAR, *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorien des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*, 2007.

¹³³ Vgl. BRÖCKLING, Über Empowerment (s. Anm. 53), insbes. 325–327.

¹³⁴ AaO 341.

powerment-Diskursen selbst zu großen Teilen »unsichtbar«¹³⁵ gemacht sind. Umgekehrt können nun aber gerade über eine kritische, d. h. hier: das Bewusstsein für dessen Ambivalenzen und Abgründe immer mitführende Aufnahme des *empowerment*-Begriffs diese Einsichten für die Religionspädagogik aufgeschlossen werden. Für unseren Zusammenhang ist das deshalb bedeutsam, weil angesichts der oben bereits angesprochenen und neu geforderten Sensibilität die Machtfrage ins Zentrum religionspädagogischer Überlegungen gehört.¹³⁶ So geht es sowohl hinsichtlich des Versuchs der theoretischen Einholung und der handlungsorientierenden Ausrichtung auf das Phänomen »Konfessionslosigkeit« als auch bezüglich der Wahrnehmung der religiösen und nicht-religiösen Lebensführungs- und Deutungsmuster von Kindern und Jugendlichen immer auch um definitorische und damit auf Normalisierung bzw. Exzeptionalisierung zielende Ex- und Inklusionen bedingende Machtakte.¹³⁷ Nicht nur am Lernort Schule wird deshalb verstärkt darauf zu achten sein, machtsensibel zu agieren und damit etwa die Spannung »[z]wischen Partizipation und Distanzspielräumen«¹³⁸ zu wahren.

Zugleich gilt auch, dass sich solch großflächig angelegten Analysen wie die von Bröckling zur »Leitmetapher«¹³⁹ *empowerment* und der »technisch[e] Blick auf den Gegenstand«¹⁴⁰ einem spezifischen Erkenntnisinteresse verdanken¹⁴¹ und nicht zu haben sind ohne Generalisierungen, die den einzelnen Tex-

¹³⁵ AaO 331 u. ö.

¹³⁶ Ein Blick etwa in das Sachregister von SCHRÖDER (s. Anm. 2), 725–733, zeigt, dass dies selbst in jüngeren enzyklopädischen Darstellungen (noch) keine Selbstverständlichkeit ist.

¹³⁷ Vgl. dazu im Anschluss an J. LINK, Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, ³2006: D. CYRANKA, Missionsgebiete? Überlegungen zur Verortung von Theologie in Ostdeutschland (in: DOMSGEN/EVERS, Herausforderung Konfessionslosigkeit [s. Anm. 6], 2014, 213–230), 221–223.

¹³⁸ So Marcel Saß, der in kritischer Fortschreibung von Christian Grethlein die foucaultsche Diskurstheorie nicht nur kommunikationstheoretisch, sondern auch grundlegend bildungstheoretisch mit Hinblick auf den Religionsunterricht geltend zu machen sucht (vgl. M. SASS, Zwischen Partizipation und Distanzspielräumen. Kommunikation des Evangeliums in der Perspektive der Lebensbegleitung [in: DOMSGEN/SCHRÖDER, Kommunikation des Evangeliums (s. Anm. 35), 87–99], hier bes. 94–99).

¹³⁹ Vgl. dazu V. KOLLER, Art. Leitmetapher (DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung, hg. von D. WRANA u. a., 2014, 242f). Unsere Inanspruchnahme von *empowerment* wollen wir durchaus in diesem leitmetaphorischen Sinn verstanden wissen.

¹⁴⁰ BRÖCKLING, Fallstricke der Bemächtigung (s. Anm. 127), 2.

¹⁴¹ Dieses lässt sich im Falle von Barbara Cruikshank aber durchaus mit unseren Intentionen verbinden, vgl. CRUIKSHANK, The Will to Empower (s. Anm. 131), 125: »This book holds the will to empower to the fire not to destroy it or discount it but to bring both its promise and its dangers to light.«

ten, Kontexten und disziplinär hoch ausdifferenzierten Debattenlagen nicht immer gerecht werden können – ganz zu schweigen von grundsätzlichen Anfragen an die hier in Anschlag gebrachten Analysekatégorien und Paradigmen. Die Debatte darüber ist in die *empowerment*-Literatur selbst inzwischen reflexiv eingeholt¹⁴² und verdeutlicht auch für den religionspädagogischen Diskurs, dass die Zielstellung *empowerment*, also andere zu befähigen und zu bevollmächtigen, ebenso wie die klassischeren Formeln der Orientierung an »Selbstbestimmung«, »Emanzipation« etc. fast notwendig in die Verwicklungen neoliberaler Überformungen und Vereinnahmungen führen, aus denen es kein einfaches Entkommen gibt, sondern die zur eigenen Positionierung und (Re-)Aktivierung des kontrakulturellen bzw. kulturkritischen Potentials der religiösen Überlieferung nötigen. So ist rechtfertigungstheologisch an die Begrenzung menschlicher Eigenaktivität zu erinnern. Es gibt Erfahrungen von Schwachheit und Sinnlosigkeit, die nicht auf bloßer Verschüttung von Ressourcen beruhen und deshalb auch nicht durch Aktivierung zum Engagement überwunden werden können. Schöpfungstheologisch sind zudem Momente der Endlichkeit und Geschöpflichkeit ins Spiel zu bringen. Insgesamt gesehen dürfte die bewusste Auseinandersetzung mit inkulturierenden und kontrakulturierenden Aspekten christlicher Überlieferung ein weiterer entscheidender Reflexionsgewinn sein, der sich aus der Auseinandersetzung mit *empowerment* ergibt.

5. Schlussüberlegungen

Blickt man auf die verschiedenen religionspädagogischen Lernorte und Handlungsfelder, so entdeckt man neben den bereits angesprochenen Beispielen eine Vielzahl von Entwicklungen, die sich als gelingende *empowerment*-Prozesse verstehen lassen. Im Bereich der Gemeindepädagogik gilt dies etwa für Projekte in der Konfirmandenarbeit, in denen die Akteure vor Ort jenseits der Frage nach der konzeptionellen Großwetterlage kontextsensibel, auf die örtlichen Gegebenheiten und Bedürfnislagen abgestimmte Projektideen entwickeln, in denen die Jugendlichen befähigt und ermutigt werden, in ihrem unmittelbaren gemeindlich-kommunalen Nahumfeld nach eigenen Formen der Kommunikation des Evangeliums und der Mitgestaltung des Zusammenlebens zu suchen. Für die Kirchengemeinden stellt sich hier die Aufgabe, sich strukturell so zu öffnen, dass sie für die Jugendlichen zu konkreten und bedeutsamen Entfal-

¹⁴² Vgl. beispielsweise S. STÖVESAND, Doppelter Einsatz. Gemeinwesenarbeit und Gouvernamentalität (in: R. ANHORN u. a. [Hg.], Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme [Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit 1], 2007, 277–294).

tungs- und Resonanzräumen für die mit der Konfirmation als »Kasualie der Mündigkeit«¹⁴³ zentral einhergehenden und durch den Konfirmationsgottesdienst öffentlich dokumentierten Bevollmächtigungen werden.

Von daher weitet sich auch der Blick auf die Familien der KonfirmandInnen, die einen wesentlichen Bezugsrahmen bilden und deshalb gemeindepädagogisch von großer Wichtigkeit sind. Hier können Konfirmandenarbeit und Konfirmandenelternarbeit ineinander übergehen und sich gegenseitig befruchten.¹⁴⁴ Die dabei freigesetzten Dynamiken lassen sich auch an anderen Handlungsfeldern beobachten. So können Einschulungsgottesdienste, die an der Schnittstelle von Familie, Schule und Gemeinde agieren, Orte der Vernetzung und gegenseitigen Bestärkung von Familien sein. Dass an dieser Stelle an die Resilienz-Debatte¹⁴⁵ wie auch den Salutogenese-Diskurs¹⁴⁶ angeknüpft werden kann, ist anzumerken und verspricht interessante religionspädagogische Impulse.

Noch viel zu wenig ist über die Organisationsformen und Betätigungsfelder kirchlicher Gruppen und Kreise bekannt, die an zahlreichen Orten, oft im Schnittfeld von bürgerschaftlichem und kirchengemeindlichem Engagement, ganz eigene *empowerment*-Dynamiken freisetzen.¹⁴⁷

Für das Feld der schulischen religiösen Bildung sind die mehr und mehr Aufmerksamkeit findenden Felder des diakonischen Lernens bzw. des *service learnings*¹⁴⁸ sowie andere Kooperationsformate zwischen Schule und Gemeinde, die im Zuge der allgemeinpädagogischen Etablierung des Konzepts der kommunalen Bildungslandschaften und der Aufgabe der Schulprofilierung im lokalen Nahumfeld in den Blick rücken, als paradigmatische Formen von *empowerment* zu nennen. Darüber hinaus wird es verstärkt darum gehen, dass die dem religiösen Lernen durch die Orientierung an der Kommunikation des Evangeliums aufgegebenen Formen unterrichtlicher Kommunikation und die Prozessqualitäten des Religionsunterrichts als gewichtiger Beitrag für den Diskussions- und Aushandlungsprozess um die »gute Schule«, die nicht zuletzt auch

¹⁴³ W. GRÄB, Die Konfirmation als Kasualie der Mündigkeit (PTh 94, 2005, 175–191).

¹⁴⁴ Vgl. M. DOMSGEN, Konfirmandenelternarbeit? Was aus der Familienperspektive zu lernen ist (PTh 104, 2015, 347–358).

¹⁴⁵ Vgl. R. WINK (Hg.), Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung, 2016.

¹⁴⁶ Vgl. A. VON HEYL/K. E. KEMNITZER/K. RASCHZOK (Hg.), Salutogenese im Raum der Kirche. Ein Handbuch, 2015.

¹⁴⁷ Vgl. etwa M. RASCHKE, Von der Gnade der Solidarität sprechen. Theologisches Empowerment am Beispiel kirchlicher Fair-Handels-Gruppen (Diakonia 40, 2009, 437–442).

¹⁴⁸ Vgl. J. CLAUS/C. OGDEN (Hg.), Service Learning for Youth Empowerment and Social Change (Adolescent Cultures, School & Society 5), 1999.

eine resilienzfördernde, ›gesundmachende‹ sein soll, ins Spiel gebracht werden. Auch hier ist *empowerment* eine zentrale Vermittlungskategorie.¹⁴⁹

Bereits diese wenigen Beispiele zeigen, wo und in welcher Weise die *empowerment*-Perspektive dazu beitragen kann, Lebenswirklichkeit in ihrer Komplexität wahrzunehmen und religiöse Praxen und Deutungen in der Perspektive der Lernenden zu beschreiben. Im konsequenten Blick auf die Lernenden in ihren prägenden Kontexten unter der Zielsetzung der Befähigung zu Selbstbestimmung und Vernetzung wird auch ein vertieftes Verstehen religiöser Lernprozesse möglich, insofern Fragen der Relevanz verstärkt bedacht werden. Vor allem vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen wird dies zukünftig an Bedeutung gewinnen müssen. Die Lebenswelten heutiger Menschen werden auch im persönlichen Erleben immer stärker von Heterogenitätserfahrungen bestimmt. Damit umzugehen stellt eine zentrale Herausforderung dar.

Religiöses Lernen geschieht nie voraussetzungslos. Eine *empowerment*-orientierte Religionspädagogik ist dafür in besonderer Weise sensibel und steht – im Anschluss an Rappaport formuliert – vor der Aufgabe, Prozesse und Dynamiken der Stärkung und Klärung in oben beschriebener Weise weiter zu erforschen, tiefer zu verstehen und partizipativ und engagiert zu befördern. Die dafür notwendigen Lernprozesse sind nicht frei von Zumutungen und bedürfen unterstützender Impulse. Das gilt gerade auch im Feld religiöser Heterogenitäten, ist aber nicht darauf zu beschränken.

Summary

In the life-world perspective, religion presently appears to be, alongside others, a heterogeneity factor that is never encountered in its pure form, but rather always as hybrid and contingent. Even in the private realm, it represents one option pre-determined by particular socialisation. With this, the starting point for the religious-pedagogical processing of current challenges in religious education is marked. As a result, relevance becomes the key factor in individuals' ability to communicate connectively. More than ever before, religious education must therefore be contextually profiled and link up direct-personal and

¹⁴⁹ Vgl. etwa W. DÜR, Gesundheitsförderung und Empowerment in der Schule. Überlegungen zur Schärfung eines vagen Konzepts (in: H. HACKAUF [Hg.], Jugend und Gesundheit. Ein Forschungsüberblick, 2010, 271–284). Im Anschluss an Dür ließe sich der Religionsunterricht als ein Ort im System Schule ausweisen, an dem ›empowernd[e] [...] Kommunikationen‹ im Zentrum stehen: » [...] empowernd sind solche Kommunikationen, die dem Kommunikationspartner verschiedene ›richtige‹ Anschlussmöglichkeiten anbieten, beziehungsweise, die offen halten, was innerhalb eines gegebenen Rahmens schließlich als die richtige Variante behandelt werden wird« (aaO 281f).

indirect-structural actions. The East German context in particular illustrates this. The term empowerment is being suggested as an adequate conceptional approach to the challenges, emphasising to its best ability previous systemic-contextual considerations, and at the same time reconfiguring the combined academic alignment. And so come community psychology, theoretical social work, curative education, and critical pedagogic-related discourses into view. In addition, reflection gained by taking bearings on the thoroughly problematic leading metaphor of empowerment proves its theory of power perspective. A look at various spheres of activity in religious education practice underlines the relevance and innovation potential of an empowerment-orientated religious education.