



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik 22. Jahrgang 2023, Heft 2

Thema: Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog

Hild, Christian (2023). „Relethik“ / „Ethikion“ – Überlegungen zu Theorie und Praxis eines Kooperationsprojekts von evangelischem Religionsunterricht und Ethikunterricht in der gymnasialen Oberstufe. *Theo-Web*, 22 (2), 222-235

<https://doi.org/10.23770/tw0309>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

„Relethik“ / „Ethikion“ - Überlegungen zu Theorie und Praxis eines Kooperationsprojekts von evangelischem Religionsunterricht und Ethikunterricht in der gymnasialen Oberstufe

von
Christian Hild

Abstract

Der Beitrag diskutiert ein auf 12 Schulstunden angelegtes Kooperationsprojekt auf seine (religions)pädagogische und -didaktische Leistungsfähigkeit, dessen pädagogisches Gerüst sich an den Konzepten der „Transdifferenz“ (Ephraim Meir) und der „ragione relazionale“ („relationale Vernunft“) (Pierpaolo Donati) orientiert; beide versuchen, differenten Polen gerade aufgrund ihres Abstands Chancen für ein gemeinsames hermeneutisches Potenzial abzugewinnen. Deren didaktischer Katalysator - so die These - bilden relevanzorientierte Lernbewegungen, bei denen Schüler:innen selbstbestimmt und selbstwirksam Themen einholen und erschließen. Auf die Darstellung der theoretischen Grundlagen werden vom Autor erprobte praxisorientierte Konkretionen vorgestellt und kritisch reflektiert.

The article discusses the (religious) pedagogical and didactical efficiency of a cooperation project designed for 12 school lessons, whose pedagogical framework is oriented towards the concepts of "transdifference" (Ephraim Meir) and "relational reason" (Pierpaolo Donati); both attempt to gain opportunities for a common hermeneutical potential from different poles precisely because of their distance. Their didactic catalyst - according to the thesis - is formed by relevance-oriented learning movements, in which students self-determinedly and self-effectively collect and develop topics. Following the presentation of the theoretical foundations, the author presents and critically reflects on tried and tested practice-oriented concretions.

Schlagwörter: Relationale Vernunft, Relevanz, Transdifferenz, Unterrichtspraxis

Keywords: Relational Reason, Relevance, Transdifference, Teaching Practice

1 Einleitung

In einem Zeitraum von sechs Wochen (zwölf Schulstunden) wurden die parallel liegenden Kurse Evangelische Religion und Allgemeine Ethik einer elften Jahrgangsstufe des Gymnasiums am Schloss (Saarbrücken) anhand eines mit den jeweiligen Fachlehrer:innen gemeinsam geplanten didaktischen Konzepts unterrichtet: Beide Kurse wurden geteilt, miteinander vermischt und jeweils von einer Lehrkraft mit der Fakultas für Evangelische Religion („Relethik“) / für Allgemeine Ethik („Ethikion“) unterrichtet,

die den jeweiligen (fach-)sprachlichen Resonanzraum und damit dessen Weltdeutungsperspektive absteckt.

Grundlegend sind zwei didaktische Leitlinien:

Erstens wird eine Differenzkompetenz angezielt, die gegenüber einer ökumenischen Ausrichtung (Simojoki, 2015) eine Weitung auf nichtreligiöse Welterschließungsperspektiven erfährt und zu einer dreifachen Auffächerung von Differenzen befähigt, indem die Schüler:innen diese als bildsam wahrnehmen, kritisch hinterfragen oder überwinden. Eng daran gekoppelt ist die Ausbildung einer Ambiguitätstoleranz, unüberwindbare Differenzen als solche stehen zu lassen oder als eine Herausforderung zu betrachten.

Zweitens bildet eine weltanschauliche Perspektivenverschränkung den Horizont für eine kritische Reflexion der eigenen Perspektive und die Möglichkeit zu wechselseitigen Positionierungen.

Eine für „Relethik“ / „Ethikion“ tragfähige pädagogische Basis muss sich im Allgemeinen als anschlussfähig an den Grundakkord des Religionsunterrichts einerseits und des Ethikunterrichts andererseits erweisen; im Speziellen muss sie einen didaktischen Spielraum zur Umsetzung der didaktischen Leitlinien im hermeneutischen Horizont des jeweils anderen Weltzugangs ermöglichen.

Diese Bedingungen einzulösen, vermag das Konzept der „Transdifferenz“ des jüdischen Religionsphilosophen Ephraim Meir (2020; 2013) für die religiöse Perspektivierung, das eine komplementäre Entsprechung in dem Konzept der „ragione relazionale“ („relationalen Vernunft“) des italienischen Soziologen und Philosophen Pierpaolo Donati (2021; 2008) für die nichtreligiöse Perspektive findet: Beiden ist das Bestreben gemeinsam, zwischen zwei unterschiedlichen Weltdeutungen bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Eigenständigkeit und Akzeptanz der gegenseitigen Differenzen einen hermeneutischen Raum zu konstituieren, der zu einer beiderseitigen Annäherung beiträgt und ein Angebot zu einer Bereicherung der eigenen Perspektive durch Auseinandersetzung mit der anderen unterbreitet.

Um diese beiden Konzepte in ein Lehr-Lern-Arrangement zu überführen, bedarf es eines didaktischen Katalysators: Dieser – so die These des Beitrags – stellt das von den Schüler:innen ausgehende gemeinsame Aufzeigen, Einholen und Didaktisieren von als relevant erscheinenden Sachverhalten und Fragen als Unterrichtsthemen dar, auf die eine jeweils neue Sichtweise durch die Verschränkung der Perspektiven des Religions- und Ethikunterrichts bzw. durch intersubjektive Alteritätserfahrungen ermöglicht wird. Als hierfür geeignet, zeigt sich das Relevanzkonzept von Jan Straßheim (2015; 2010), weil es sich sowohl an die didaktischen Leitlinien und an die pädagogische Basis als anschlussfähig zeigt, als auch ein produktives und beziehungs-dynamisches Vehikel für deren Verschränkung bildet im Hinblick auf die Überbrückung von differenten Positionen – bzw. hier: Weltdeutungsperspektiven – bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Eigenständigkeit und der durch soziales Wirken herbeigeführten Konstruktion eines

hermeneutischen Raumes zu beiderseitigen Erhellungen.

Diese relevanzorientierten Lernbewegungen bilden ein von den Schüler:innen selbst konstruiertes Bindeglied zwischen ihrer Lebenswelt und dem Lernort Schule bzw. mit den dort von ihrem Standpunkt aus sich differenzierenden (nicht-)religiösen Weltdeutungen (als Makroebene), zwischen einem Instrument für curriculare Auswahlentscheidungen für eine Kooperation von Religions- und Ethikunterricht und der Befähigung in Anforderungssituationen (als Mesoebene) sowie zwischen den so selbst eingeholten Unterrichtsthemen und deren unterrichtlicher Umsetzung (als Mikroebene). An der Planung, Organisation und Durchführung des Kooperationsprojekts orientiert sich die Gliederung des Beitrags: Nach der Besprechung der theoretischen Grundlagen (Kap. 2) sind die Weichen für eine praxisorientierte Konkretisierung gestellt, die in der Darstellung von drei konsekutiv gelagerten relevanzorientierten Lernbewegungen anhand des Themas „Streben nach Perfektion - wie perfekt kann / darf / soll man sein?“ erfolgt (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einer kritischen Reflexion und weiterführenden Impulsen (Kap. 4).

2 Theoretische Grundlagen

Zu den sich zueinander interdependent verhaltenden theoretischen Grundlagen zählen die Konzepte der „Transdifferenz“ (Ephraim Meir) (Kap. 2.1), der „ragione relazionale“ „relationale Vernunft“ (Pierpaolo Donati) (Kap. 2.2) und der Relevanz nach Jan Straßheim (Kap. 2.3).

2.1 „Transdifferenz“ (Ephraim Meir)

Inspiziert von den dialogischen jüdischen Denkern Martin Buber, Franz Rosenzweig, Abraham Joschua Heschel und Emmanuel Levinas entwickelte Meir das Konzept der Transdifferenz „als eine dialogische Philosophie und Theologie, in der Unterschiede mit Dialog und Kommunikation einhergehen“ (Meir, 2020, S. 16). Meirs Kerngedanke besteht darin, dass aufgrund von Differenzen der eigene und der als different empfundene Standpunkt als etwas Besonderes wahrgenommen und eine Verbindung zu ihm hergestellt werden kann (hierzu auch Hild, 2023, S. 84-87). Somit sind Übersetzungen für die Transdifferenz zentral: „My own use of the word ‚trans-difference‘ diverges from such a disparity in the understanding of difference. It does not describe a situation in which one suffers, or in which the foreign is lived, imagined or constructed as in contradiction with the self. I do not plead in favor of the acceptance of radical assimilation to a foreign element, which eliminates ‚othering‘, or in favor of the removal or expulsion of anything foreign, which forces the I to remain in itself in reductive obsession. The possibility of the coexistence of horizons without fusing, of being linked to the radically other, the possibility of ‚translating‘ his or her world in my own terms as well as ‚translating‘ my world in terms of the other, is what ‚trans-difference‘, as I

understand it, is all about. Realizing ‚trans-difference‘ in which the I becomes I, is therefore a process, a life-long spiritual task. In going beyond differences without neglecting them, the I renews itself and becomes egoless. In this process, self-preoccupation, self-involvement, self-actualization and self-consciousness make room for recognition and affirmation of the other’s world.“ (Meir, 2013, 140)

Der Zielhorizont derartiger Übersetzungen besteht nicht in einer Nivellierung von Differenzen, sondern in deren Bestätigung und eines damit verbundenen interkulturellen Engagements, das sich in wechselseitiger Kommunikation und in einer Koexistenz von unterschiedlichen religiös-weltanschaulichen Identitäten äußert (Meir, 2013, S. 137), ohne dass eine Perspektive von der anderen vereinnahmt wird (Meir, 2013, S. 141).

Die Übersetzung versteht Meir als das Bauen einer Brücke („bridging“), das ein ‚Hinübergehen‘ zur anderen Kultur ermöglicht; die Brücke initiiert einen wechselseitigen dynamischen und auch kreativen Übersetzungsprozess (Meir, 2013, S. 160). Es gilt, ‚alte‘ i. S. von bekannten Begriffen in neue zu übersetzen und neue Begrifflichkeiten, die in einer anderen Kultur als solche wahr- bzw. angenommen worden sind, wiederum in bekannte zu übersetzen. Dabei verändern sich die Übersetzer:innen insofern, als sie ihr Ich bereichern („higher self“) und so zu sich selbstdifferent werden; eine Veränderung erfahren auch all diejenigen, welche die Übersetzung wahrnehmen, indem sie sich für eine andere Welt geöffnet haben bzw. in sie ‚hinübergegangen‘ sind (Meir, 2013, S. 160). Als Brücke können unterschiedliche Medien zu Gesprächsanlässen fungieren, die zu einem ‚Hinübergehen‘ und zu wechselseitigen Einladungen in die (sprachliche) Perspektive des anderen und in diesem Zusammenhang zu Übersetzungen führen (Meir, 2013, S. 160). Diese Brücke bzw. der gemeinsame Zielhorizont setzt sich aus dem gemeinsamen Einholen und dem Didaktisieren von als – aus der jeweils weltanschaulichen Perspektive – relevant empfundenen Themen für das Kooperationsprojekt, von der gemeinsamen, hierzu erforderlichen Plausibilisierung und der damit einhergehenden Positionierung zusammen.

2.2 „Ragione relazionale“ („relationale Vernunft“) (Pierpaolo Donati)

Der italienische Soziologe und Philosoph Pierpaolo Donati setzt sich in seinem Gesamtœuvre primär mit der Frage auseinander, was eine soziale Beziehung ausmacht. Deren Proprium sieht er in einem „Zwischen“ („tra“) als ein In-Beziehung-Sein zwischen dem Ego und dem Alter; somit weitet Donati das „Zwischen“, das bei Martin Buber einen ontologischen Charakter hat, in soziologischer Hinsicht aus (Gil & Gili, 2022, S. 109). Hier eröffnet sich die erste Schnittmenge zu Ephraim Meir. In diesem Zusammenhang sind Donatis Überlegungen zur Interkulturalität zu lesen, welche die Bezeichnung „ragione relazionale“ insofern verständlich werden lassen, als die Vernunft eine Vermittlerrolle zwischen unterschiedlichen Kulturen einnehmen soll, indem sie deren Differenz in der Art eines Raumes zwischen dem Ego und dem Alter („lo spazio che separa Ego e Alter“) als eine konstitutive Beziehung versteht: „Ego si forma attraverso la

relazione con Alter, e, viceversa, l'identità di Alter si forma attraverso la relazione con Ego. [...] La relazione dice distanza, e anche separazione, per certi aspetti, ma nello stesso tempo dice una certa condivisione. [...] L'alterità non è contraddizione inconciliabile, nella misura in cui è proprio la relazione che consente a Ego di vedere in Alter un altro Sé [...]. Però un altro Sé che non è un medesimo (Idem), ma un unico (Ipse)." (Donati, 2008, S. 83-84)

Bei unterschiedlichen Kooperationen des Religionsunterrichts steht nicht nur die Konzentration auf Gemeinsamkeiten im Vordergrund, sondern auch besonders das Wissen des Umgangs mit Differenzen im Rahmen von unterrichtlich initiierten intersubjektiven Alteritätserfahrungen. Im Anschluss an Donati geht es hier um die Didaktisierung der Differenz und auch der Vernunft, um Differenzen als ein wesentliches identitätsstiftendes Merkmal eines Individuums und einer Kultur ausmachen zu können. Daraus erwachsen zwei Konsequenzen: Erstens müssen die Gründe und Ursachen der Differenzen wahrgenommen und bewertet werden, um sie zu würdigen, anstatt sie abzuqualifizieren oder zu relativieren. Zweitens muss das synergetische Potenzial der Differenzen freigelegt werden (Donati, 2008, S. 92-95). Hierin besteht die zweite Schnittmenge zu Ephraim Meir.

Zusammenfassend stellt sich eine wechselseitige Einladung in differente sprachliche Weltdeutungsperspektiven und eine damit einhergehende Bereicherung von zwei sich differenzierenden Polen ein durch einen sich zwischen ihnen auftuenden hermeneutischen Raum als In-Beziehung-Sein zwischen Ego und Alter, der durch die relevanzorientierten Lernbewegungen abgesteckt ist.

Inwieweit unter diesen Voraussetzungen Relevanz zu fassen ist, wird im folgenden Kapitel erörtert.

2.3 Relevanz (Jan Straßheim)

Relevanz avanciert - mit Michael Domsgen gesprochen (2019, S. 241) - „gegenwärtig immer deutlicher als Schlüsselkategorie [...] für religiöse Bildung“ und „bildet deshalb den zentralen Fluchtpunkt religionspädagogischer Prozesse“ (Bucher & Domsgen, 2023, S. 177).

Der Philosoph Jan Straßheim unternimmt nun den Versuch einer Verbindung von zwei Relevanzkonzepten, auf die in der religionspädagogischen Debatte des Öfteren zurückgegriffen wird: Das phänomenologische Konzept des Soziologen Alfred Schütz (2004) beinhaltet biographische und kulturelle Komponenten für die Ausweisung von Relevanzen; für die Sprachwissenschaftler:innen Deirdre Wilson und Dan Sperber (2006) ist der Moment der Differenz bzw. des produktiven Hervorbringens von Relevanzen grundlegend: „(a) What is relevant is foregrounded, stands out in ‚relief‘, commands the focus of a person’s interest or attention. This aspect, the fact that a particular *selection* occurs, describes the phenomenon to be explained on the basis of the two other aspects. (b) What is relevant has great import, is significant, or surprising, i.e. it makes a

difference, affords decisive evidence, shows new sides to the world. Terms like these refer to the benefits of *contextualization*, which give us the first half of an abstract explanation as to why certain selections occur rather than others. (c) What is relevant is fitting or pertinent, i.e. connected to, or coherent with, a matter, situation or procedure, applicable to the problem in hand, or germane to the issue. Terms like these refer to the benefits of *continuation*, which give us the second half of that explanation." (Straßheim, 2010, S. 1431)

Vor diesem Hintergrund ist Relevanz als ein Phänomen zu beschreiben, das sich – gemäß seiner Etymologie (lat. *relevare*) – ‚abhebt‘ und so Aufmerksamkeit auf sich lenkt.

Neuwertig an dem Konzept von Straßheim ist die funktionale Komponente von Relevanz, die sich in der individuellen Kontextualisierung und in der Kontinuität als

Orientierungspunkte für Relevanzzuschreibungen äußert: „etwas ‚trifft‘ unsere Situation, ‚entspricht‘ unserer Selbstdeutung, ‚spiegelt‘ unsere Wünsche, Werte und Projekte, ‚passt‘ zu Themen, die uns umtreiben“ (Stetter, 2014, S. 215).

Relevanz ist demnach als ein Faktor für eine Verbindung zwischen einem

Relevanzsubjekt und einem Relevanzobjekt zu beschreiben. Straßheim versucht ausgehend davon zu zeigen, inwieweit die Phänomene Relevanz und Sinn die drei Dimensionen Individuum, Interaktion und gemeinsame Welt hervorbringen, in Beziehung setzen und auch verändern können. Demnach sieht Straßheim die Orientierungspunkte Kontextualisierung und Kontinuität „als zwei Seiten derselben Sache“, die sich „in einem einheitlichen Begriff der ‚Relevanz‘ zusammen[schließen] und sie zugleich als die zwei Seiten von Relevanz [...] unterscheiden“ (Straßheim 2015, 315).

Die dynamischen Begriffe der Relevanz und des Sinns sind als produktiv für soziale Interaktion anzusehen bzw. – als der erste Anknüpfungspunkt zu den Ansätzen von Ephraim Meir und Pierpaolo Donati – als eine „formale Brücke“ zwischen Individuen; dabei geht es nicht um eine Nivellierung von Individualität bzw. von Differenzen zugunsten einer allgemein gesetzten Relevanzzuschreibung, sondern Relevanz und Sinn ermöglichen eine dynamische Annäherung von Individuen bei gleicher Achtung von Differenzen und der Vermeidung einer gegenseitigen Vereinnahmung (Straßheim, 2015, S. 318–319).

Relevanz avanciert so zu einem Wegbereiter für Pluralität, was besonders durch eine zweifache Relativität gegeben ist, die einen weiteren Anknüpfungspunkt zur Transdifferenz und zur relationalen Vernunft anbietet: Zum einen verhält sich Relevanz relativ zu Sinngeschichten. Da diese sich innerhalb einer sozialen Interaktion herausbilden und für deren Interaktion mindestens zwei vorhanden sein müssen, ist „mit dem Begriff der Relevanz daher bereits eine Pluralität von Sinngeschichten gesetzt“ (Straßheim, 2015, S. 319). Wie bereits erwähnt, bleibt – gemäß den didaktischen Leitlinien und der pädagogischen Basis des Kooperationsprojekts – die Individualität im Blick auf die Sinngeschichte und das Relevanzempfinden gewahrt bzw. kommt Pluralität nur durch diese Wahrung zustande, da „gemeinsame Sinngeschichten immer nur von

verschiedenen Standpunkten von ihrer je eigenen Relevanz aus rekonstruiert werden [können] - und dieser Perspektivismus hält Prozesse sozialen Wirkens in Gang, die eben auch gemeinsame Welten reproduzieren und verändern“ (Straßheim, 2015, S. 319). Zum anderen verhält sich Relevanz relativ zu Zeitpunkten und drückt somit den „dynamischen Charakter von Sinn aus, das Spiel von Erwartung und Erfahrung, die Möglichkeit der - mitunter nachträglichen - Veränderung sowie die des Vorgriffs in die Zukunft und damit das, was Prozesse sozialen Wirkens trägt und am Laufen hält“ (Straßheim, 2015, S. 319). Eine didaktische Spiegelung findet in den relevanzorientierten Lernbewegungen statt; für sie ist eine ständig neu zu vollziehende Aushandlung von als relevant empfundenen Themen ebenso konstitutiv wie das damit verbundene soziale Wirken i.S. des sich zwischen den Schüler:innen im Kontext differenzierender Weltdeutungen ereignende beziehungs-dynamische Erkunden, Erhellen und das Aushandeln von als relevant empfundenen Relevanzobjekten, was im folgenden Kapitel ausdifferenziert wird.

3 Praxisorientierte Konkretisierung

Die praktische Umsetzung orientiert sich an dem vom Autor initiierten Projekt „Religionsunterricht für mich“ („RUf.mich“): Dessen Kernanliegen besteht aus einem Lehr-Lern-Arrangement, das von den Schüler:innen ausgeht, indem sie unter Zuhilfenahme von Impulsfragen die Unterrichtsthemen und entsprechende Lerngegenstände gemeinsam mit den Lehrkräften als Prozessbegleiter:innen einholen, didaktisieren und ihren Mitschüler:innen im Rahmen einer selbst geplanten und gehaltenen Unterrichtsstunde zeigen. Im Hinblick auf den gegenwärtigen Diskurs einer empowermentbezogenen Religionspädagogik werden die Schüler:innen zu selbstwirksamen Akteur:innen eines Lehr-Lern-Arrangements, das ihnen die „Möglichkeit [gibt], für sich selbst Relevanz zu erkunden“ (Bucher & Domsgen, 2023, S. 177). So kommt es zu einer Verschränkung der Dimension der Befähigung mit der Dimension der Bevollmächtigung, „also der Inanspruchnahme im Sinne von Selbstwirksamkeits- und Relevanzerfahrungen“ (Bucher & Domsgen, 2023, S. 177).

Anhand von Fragebögen nehmen die Schüler:innen gruppenarbeitsteilig drei konsekutiv gelagerte relevanzorientierte Lernbewegungen vor: die Erkundung, die Erhellung und die Aushandlung der von ihnen als relevant empfundenen Relevanzobjekten, z.B. Leistungsdruck, die sie in ein Unterrichtsthema, z.B. „Streben nach Perfektion - wie perfekt darf / kann / soll der Mensch sein?“ mit entsprechenden Lerngegenständen, z.B. Popsongs, Karikaturen etc., transformieren.

Als erstes führen sich die Schüler:innen vor den zu erledigenden Relevanzerkundungen reflexiv vor Augen, was für sie im Hinblick auf ihre Weltdeutung als relevant erscheint, für den Menschen, der sie sein wollen, für den Menschen, den andere in ihnen sehen und den sie für andere sein sollen. Diese Fragen rufen Identifizierungsperspektiven auf und

speisen die in Anlehnung an Stefan Altmeyer (2016, Abschn. 4) modellierte Kernfrage innerhalb der relevanzorientierten Lernbewegungen, die auch Identifizierungspraktiken umreißt: „Wer bin und werde ich in der Beziehung mit dem Relevanzobjekt sein, und wie kann ich mich und meine eingegangene Beziehung meinen Mitschüler:innen so zeigen, so von ihr erzählen, so zu denken geben, so mein Selbstempfinden und meine Emotionen mitteilen, dass sie sich von dem Relevanzobjekt angesprochen fühlen und von ihm religiös ergriffen werden, dass sie selbst von ihrem Empfinden, Denken, Emotionen gegenüber dem Relevanzobjekt berichten, von ihrer möglichen Beziehung erzählen und sie zeigen?“ Das anvisierte Ziel besteht in dem Gewährwerden der eigenen Identität im Hinblick auf einen Sensus für weltanschaulich relevante Unterrichtsthemen im Kontext intersubjektiver Alteritätserfahrungen, flankiert von einer diesbezüglichen Konturierung des eigenen Ego als Voraussetzung für ein In-Beziehung-Treten mit dem Alter. Damit sind die Weichen für die Beantwortung von Impulsfragen gestellt, weshalb man sich mit einem bestimmten Objekt aufgrund der empfundenen Relevanz näher befassen möchte und inwieweit es auch von den Mitschüler:innen als ein relevantes Unterrichtsthema empfunden werden könnte. Die Religionslehrkraft sammelt die Ergebnisse. In dem Kurs kristallisierten sich drei Themen heraus: „One world – one future?/!“ , „Klimawandel – nachhaltiges Leben“ und „Streben nach Perfektion – wie perfekt darf/kann/soll der Mensch sein?“ Nachfolgend wird das letztgenannte Thema exemplarisch näher betrachtet.

Die Relevanzzerhellungen – und auch die sich als dritte Lernbewegung später anschließenden Relevanzaushandlungen – finden in Neigungsgruppen gemäß den aus den erkundeten Relevanzobjekten erwachsenden unterschiedlichen Themen statt, die die Schüler:innen nun aneignungsorientiert transformieren: Zuerst erschließen sich die Schüler:innen das von ihnen ausgemachte Relevanzobjekt, das zuvor in ein Unterrichtsthema überführt wurde, mit ihren eigenen weltanschaulichen Sprach- und Deutungsmustern anhand von Impulsfragen; hier überlegen sie in Einzelarbeit, was sie sich von dem Thema für ihre Weiterbildung und als Antworten auf die großen Fragen versprechen. Während der gegenseitigen Vorstellung der bearbeiteten Impulsfragen findet das gemeinsame Konturieren der eigenen Perspektiven und den als fremd empfundenen anderen statt, wobei die Schüler:innen Brücken zwischen den sich auftuenden Differenzen bauen. Dieses Bauen ereignet sich durch das gemeinsame Erhellten der als relevant empfundenen Themen, als ein Anlass bzw. als ein Rahmen, der differente Positionen bzw. Weltzugangsperspektiven ins Gespräch bringt. Im Anschluss erstellen die jeweiligen Neigungsgruppen zusammen mit den anderen Schüler:innen eine Mind-Map für ihr Thema. Somit werden Bezüge zu bereits behandelten Unterrichtseinheiten im Religions- und Ethikunterricht offen gelegt und diesbezügliche unterschiedliche sprachliche Zugriffe durch alle Teilnehmenden ermöglicht. Im Zuge der Relevanzaushandlungen didaktisieren die Schüler:innen das aus dem erkundeten Relevanzobjekt hervorgegangene Unterrichtsthema anhand von weiteren

Impulsfragen, bearbeiten von ihnen eruierte Bewältigungsprobleme, schreiben nach bestimmten Vorgaben das Kerncurriculum fort, legen Verbindungen zu anderen Themenbereichen und Schwerpunkten des Kerncurriculums offen, machen adäquate außerschulische Lernorte ausfindig, setzen Bezüge zu anderen Welterschließungsmodi, verschränken sie komplementär und halten eine Unterrichtsstunde, in der sie versuchen, die von ihnen empfundene Relevanz für das Thema ihren Mitschüler:innen aufzuzeigen und anzudeuten.

Summa - Das beziehungs-dynamische Gesprächsmedium für eine Annäherung der beiden Welterschließungsperspektiven des Religions- und des Ethikunterrichts stellt die Kategorie der Relevanz hinsichtlich der inhaltlichen und formalen Modellierung des Lehr-Lern-Arrangements dar: Die Schüler:innen erleben den Unterricht als Prozessgestalter:innen als sich selbst Befähigende und sich selbst Bevollmächtigende. Sie machen so Selbstwirksamkeitserfahrungen, indem sie selbst kohärenzstiftende Unterrichtsthemen generieren, die als „Brücke“ zwischen den unterschiedlichen Welterschließungsperspektiven fungieren, ohne diese zu nivellieren, sondern dass deren hermeneutisches Potenzial durch Übersetzungen für eine beiderseitige Bereicherung freizulegen vermag.

Dies wird besonders greifbar anhand der Metareflexion am Ende des Projekts, angestoßen durch Impulse, die auf die oben bereits erwähnten didaktischen Leitlinien und die pädagogische Basis des Kooperationsprojekts abgestimmt sind.

Nachfolgend werden die Impulse angeführt und jeweils mit einer exemplarischen Antwort von Schüler:innen versehen (Transkript, 20.06.2023):

„Inwieweit hat dir die von deinem Standpunkt aus andere weltanschauliche Perspektive einen Erkenntnisgewinn erbracht? Inwieweit könnte diese auch einen gesamtgesellschaftlichen Gewinn darstellen?“

- „Ich habe neu gelernt, dass die leistungsunabhängige Bewertung eines Menschen mit Gott und seinem Verhältnis zu den Menschen begründet werden kann. So habe ich auch Luther nie gesehen und vor allem die Auswirkungen seiner Lehre in ganz Europa! Für die gesamte Gesellschaft kann das relevant werden, wenn man sich klar macht, dass ein krankhafter Idealismus die Gesellschaft kaputt macht, weil man immer wieder perfekter sein will und Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen nichts leisten *können*, an den Rand gedrängt werden. Auch wenn man nicht an Gott glaubt oder an eine andere Religion, kann man dennoch diese Sichtweise einnehmen und praktizieren, denn Luther hat seine Idee aus der Bibel und die ist ein Buch voller Erfahrungen, die Menschen gemacht haben.“

„Erläutere an einem Beispiel, ob und wie es gelungen ist, deine weltanschauliche Perspektive in eine andere zu übersetzen.“

- „Ich habe eine nichtreligiöse Sichtweise, glaube nicht an Gott. Es ist mir gelungen die innere Freiheit des Menschen und seine damit verbundene Fähigkeit zum Bösen in einer

christlichen Perspektive zu sehen, nämlich in Adam, Eva und der Schlange. Diese Freiheit haben die Menschen bekommen, weil Gott sie radikal liebt. Mir ist jetzt auch klar, wie sehr diese Liebe von Christen empfunden werden kann, denn obwohl man böse sein kann, wird man von Gott geliebt oder noch krasser: Gott liebt den Menschen so, dass er ihm die Fähigkeit zum Bösen gegeben hat und sich trotzdem nicht von ihm abwendet!

„Erläutere an einem Beispiel, ob und wie es gelungen ist, eine andere weltanschauliche Perspektive in deine zu übersetzen.“

- „Auch wenn ich nicht an Gott glaube, so habe ich ein besseres Verständnis von Gott erhalten: ich finde man den Glauben an Gott wie eine Art Selbstrelativierung beschreiben. Man ist ein Mensch, auf sich selbst gestellt. In Ethik haben wir von irgendeinem Philosophen gesprochen der gesagt hat, man ist als Mensch in die Welt geworfen und auf sich gestellt. Aber hierzu gehört es, das finde ich nun, dass man sich zurücknimmt und dass man sich ehrfürchtig gegenüber Schwachen zeigt. Luther hat das mit seiner Lehre belegt; das klingt eigentlich ganz schön befreiend, so dass man sich nicht vor Gott rechtfertigen muss, gar keinen Druck sich aufbauen muss, weil dieser Gott einen annimmt. Ich verstehe das so, dass man als Mensch schon an sich ein Wunder ist; und man soll den Aufbau von Druck vermindern und andere als Menschen sehen, mit Defekten und eben alles was dazugehört.“

„Inwieweit konnte das Kooperationsprojekt eine Annäherung an die jeweils andere Weltdeutung ermöglichen, ohne dabei vereinnahmend zu sein?“

- „Ich habe erlebt, wie Kommunikation zwischen unterschiedlichen Denkweisen funktionieren kann und dass Ethik und Reli keine Konkurrenten sind, sondern dass sie sich ergänzen können. Am besten kann man das erkennen, wenn man alle diese Schüler nach ihren relevanten Themen fragt, denn dann lernt man, wie die anderen denken und reden. Wir haben uns gemeinsam auf die Suche nach Themen gemacht und genau das war das, was uns „verbunden“ hat und uns neugierig auf die anderen und die anderen Themen gemacht hat. Das merkt dann besonders, wenn unsere Klassenkameraden zu Lehrern werden, dann ist nämlich das ganze Thema schon nur dadurch relevant und man nimmt auch mehr mit, als wenn ein Lehrer das erklärt. Und außerdem sind es Themen, die von uns handeln und mit denen man ins Gespräch kommen kann, auch mal außerhalb der Schule.“

4 Fazit und Ausblick

Das Mindset von „RUF.mich“ – sowohl für den konfessionellen RU als auch für Kooperationsprojekte – erhebt durch seine relevanzorientierte Grundierung Schüler:innenorientierung nicht nur zum Ziel, sondern auch zur pädagogischen und didaktischen Grundsatzausrichtung auf den Säulen einer subjektsensiblen Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, Handlungs- und Aneignungsorientierung. Es vermag so, einen Impuls zur Schließung des von Manuel Stetter (2020, S. 261) aufgeworfenen

didaktischen Desiderats zu leisten, nämlich das Erforschen, „wie innerhalb und außerhalb der Schule Religion als ein existenziell bedeutsamer Gegenstand hergestellt und dargestellt wird“. Hier ließe sich ergänzen: Religion als Gegenstand in einer nichtreligiösen Welterschließungsperspektive und umgekehrt – nichtreligiöse bzw. philosophische Denkfiguren in der Perspektive *etsi deus daretur*.

Angewendet auf eine Kooperation von Religions- und Ethikunterricht wird den Schüler:innen eine auf ihrer eigenen didaktischen Verantwortung basierende Möglichkeit der Begegnung und der gegenseitigen Anerkennung gegeben, ohne dabei weltanschauliche Unterschiede zu nivellieren oder zu überwinden, als wären sie defizitär. Es stellt sich eine Beziehung bzw. ein „Dazwischen“ ein als ein hermeneutischer, beide Positionen erhellender Raum durch ein Bewusstsein der eigenen und fremden Biographie und weltanschaulichen Bezugskultur; zu diesem Bewusstsein gehört – ganz im Sinn der Etymologie von *relevare* – das im Zuge des ‚Emporhebens‘ und (allen Mitschüler:innen) ‚Zeigens‘ des Relevanzobjekts sich einstellende Positionieren. Dabei kann sowohl religiösen als auch nichtreligiösen Schüler:innen plausibel vor Augen geführt werden, dass die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben einerseits und einer nichtreligiösen Sichtweise andererseits eine neue Erfahrung bzw. Perspektivierung einholen, die bereits bestehende bestätigen oder auf den Prüfstand setzen kann.

Die Leistungsfähigkeit von „RUF.mich“ zeigt sich vornehmlich in der Relevanzorientierung als einem beziehungs-dynamischen Gesprächsmedium, das einen Anschluss an drei religionspädagogische und -didaktische Ansätze herzustellen vermag. Erstens besteht ein zweifacher Konnex zu einer Religionsdidaktik für Konfessionslose und der diesbezüglichen Unterrichtsplanung im Modus der Perspektivenverschränkung, wobei „nicht abstrakte Weltanschauungen, sondern in exemplarischer Weise bspw. konkrete Lebenszusammenhänge thematisiert [werden], in denen religiöse und nichtreligiöse Lebenszusammenhänge und Welterschließungsperspektiven eine (durchaus konflikthafte und Kontroversität auslösende) Rolle spielen“ (Käbisch & Woppowa, 2023, S. 291). Zudem „kommen verschieden religiöse und verschieden nichtreligiöse Welterschließungsperspektiven nicht in separaten Unterrichtseinheiten ins Spiel, sondern vielmehr im Sinne von gleichberechtigten Querschnittsthemen bei möglichst vielen Lerngegenständen“ (Käbisch & Woppowa, 2023, S. 291).

Zweitens besteht eine Schnittmenge zu einer empowermentbezogenen Religionspädagogik, indem einerseits als (interreligiöses und -weltanschauliches) Gesprächsangebot neue Wahrnehmungs- und Gestaltungsperspektiven eröffnet werden, andererseits Schüler:innen selbstbestimmt und selbstwirksam befähigt werden, für sie relevante Unterrichtsthemen zu erkunden, zu erhellen und mit ihren Mitschüler:innen auszuhandeln, die dazu geeignet sind, solidarisches und transformatives Handeln zu erproben (Bucher & Domsgen, 2023, S. 181), an dessen Ende ein fertiges Produkt in Form einer Unterrichtsstunde und einer Fortführung des Kerncurriculums steht, das die Schüler:innen als ihren eigens gestalteten Prozess erlebt haben.

Drittens leistet „RUF.mich“ – im Allgemeinen und im Rahmen von Kooperationen im Speziellen – eine praktische Realisierung einer Öffentlichen Religionspädagogik, indem alle Schüler:innen einer Lerngruppe, also auch nicht- und andersreligiöse, mit ihren eigenen als religiös ausgemachten Deutungsmustern das Lehr-Lern-Arrangement modellieren: Zum einen wird im Kleinen gesellschaftlicher Zusammenhalt durch die pluralitätsoffenen Lernbewegungen demonstriert und auf die gesamte Schulkultur ausgedehnt, zum anderen erhält der Legitimationsdiskurs um den konfessionellen Religionsunterricht Schwung – im wahrsten Sinne des Wortes – von unten, indem die Begründungsfiguren von den Schüler:innen formuliert, im Kerncurriculum als eigenständigem Lernbereich festgehalten, so ‚vielsprachig‘ und transparent gemacht und von der Gesellschaft eingesehen werden können, konkret: von den Nutzer:innen der Schulhomepage. Dieses Lehr-Lern-Arrangement entspricht der von Bernhard Grümme und Manfred L. Pirner (2023, S. 155) freigelegten Ressource einer Öffentlichen Religionspädagogik, eine demokratisch angelegte Partizipation an der Erschließung christlicher Tradition zu ermöglichen, die deren humanisierendes Potenzial auch nicht- und andersreligiösen Menschen plausibilisiert und anderen Welterschließungsperspektiven zugänglich macht; indem dies die Schüler:innen selbst voranbringen, ergeht ein Impuls zur Schließung eines Defizits Öffentlicher Theologie, die „bislang fast ausschließlich eine Theologie von Erwachsenen für Erwachsene“ war (Grümme & Pirner, 2023, S. 153).

Religiöse Bildung braucht Öffentlichkeiten, und Öffentlichkeiten brauchen religiöse Bildung – ein relevanzorientierter Religionsunterricht (bzw. in Kooperation mit dem Ethikunterricht) ‚von unten‘ in Form von „RUF.mich“ vermag diese Verflechtung einzugehen, indem Relevanz zu einem öffentlichen Gesprächsmedium avanciert, welches neue Gesprächspartner:innen an den Tisch religiöser Bildung lädt: Daraus ergeben sich dann Lerninhalte, die die Schüler:innen (be-)treffen – und auch uns Religions-/Ethiklehrkräfte.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, S. (2016). Identität, Religiöse. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex)*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/> [Zugriff: 15.09.2023].
- Bucher, G. & Domsgen, M. (2023). *Empowerment-bezogene Religionspädagogik*. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (Religionspädagogik innovativ 55) (S. 171-183). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. & Pirner Manfred L (2023). Öffentliche Religionspädagogik. In Diess. (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige*

- Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 55) (S. 144–158). Stuttgart: Kohlhammer.
- Donati, P. (2008). *Oltre il multiculturalismo. La ragione relazionale per un mondo comune*. Bari: Laterza.
- Donati, P. (2021). *Lo sguardo relazionale. Saggio sul punto cieco delle scienze sociali*. Milano: Meltemi.
- Gil, A. & Gili, G. (2022). *La differenza che arricchisce. Comunicazione e Transculturalità*. Roma: Edusc.
- Hild, C. (2023). „Transdifferenz“ (E. Meir) als religionsdidaktischer Impuls zu einer sprach- und translationsbasierten Humanitätssensibilisierung. In S. Anusiewicz-Baer, C. Hild & A.-H. Massud (Hrsg.), *Humanität als religionspädagogisches und -didaktisches Leitmotiv* (RKBG III) (S. 82–94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Käbisch, D. & Woppowa, J. (2023). Religionsdidaktik für Religionslose. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (Religionspädagogik innovativ 55) (S. 284–297). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meir, E. (2013). *Dialogical Thought and Identity: Trans-Different Religiosity in Present Day Societies*. Berlin: De Gruyter.
- Meir, E. (2020). Der „heilshafte Transzendenzbezug“ und das Anliegen eines religiösen Pluralismus im Judentum. In Projektgruppe „Interreligiöse Religionspädagogik“ (Hrsg.), *Dialog und Transformation. Auf dem Weg zu einer pluralistischen Religionspädagogik. Ein Diskussionspapier* (S. 11–17). Bonn.
- Schütz, A. (2004). Das Problem der Relevanz. In: A. Schütz *Werkausgabe*, Bd. VI.1, hg. v. E. List (S. 57–249), Konstanz: UVK.
- Simojoki, H. (2015). Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht. *ZPT* 67(1), S. 68–78.
- Stetter, M. (2014). Relevanz. Überlegungen zu einem Postulat kirchlicher Kommunikationspraxis. In B. Weyel & P. Bubmann (Hrsg.), *Kirchentheorie. Praktisch-theologische Perspektiven auf die Kirche* (VWGTh 41) (S. 205–222). Leipzig: EVA.
- Stetter, M. (2020). Relevanz als Praxis und die Praxis der Bildung. Zur Relevanz von Relevanztheorien. *ZPT* 72(3), S. 252–262.
- Straßheim, J. (2010). Relevance Theories of communication: Alfred Schütz in dialogue with Sperber and Wilson. *Journal of Pragmatics* 42, S. 1412–1441.
- Straßheim, J. (2015). *Sinn und Relevanz. Individuum, Interaktion und gemeinsame Welt als Dimensionen eines sozialen Zusammenlebens* (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Schriften zur Wissenssoziologie). Wiesbaden: Springer.
- Wilson, D. & Sperber, D. (2006). Relevance Theory. In L. R. Horn & G. Ward, Gregory (Hrsg.), *The Handbook of Pragmatics* (S. 607–632). Oxford: University Press.

Will, M. (2019). Transdifferenz und feministische Praxis. In H.-C. Goßmann, H. Krausen & M. Will (Hrsg.), *Dialog in Transdifferenz - Transdifferenz im Dialog. FS E. Meir* (Jerusalemmer Texte 23) (S. 128-151). Nordhausen: Traugott Bautz.

Dr. Dr. Christian Hild ist Privatdozent für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes und Studienrat für Evangelische Religion und Latein am Gymnasium am Schloss in Saarbrücken.