

Stetter, Manuel

Relevanz als Praxis und die Praxis der Bildung. Zur Relevanz von Relevanztheorien

Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 3, S. 252-262



Quellenangabe/ Reference:

Stetter, Manuel: Relevanz als Praxis und die Praxis der Bildung. Zur Relevanz von Relevanztheorien - In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 72 (2020) 3, S. 252-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222892 - DOI: 10.25656/01:22289

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222892>

<https://doi.org/10.25656/01:22289>

in Kooperation mit / in cooperation with:



DE GRUYTER

<https://www.degruyter.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise für kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

2020 · BAND 72 · HEFT 3

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE

HERAUSGEBER

David Käbisch, Frankfurt/Main

Ralf Koerrenz, Jena

Martina Kumlehn, Rostock

Thomas Schlag, Zürich

Friedrich Schweitzer, Tübingen

Henrik Simojoki, Berlin

KORRESPONDIERENDE

HERAUSGEBER

Stefan Altmeyer, Mainz

Ednan Aslan, Wien

Frauke Büchner, Landolfshausen

Michael Domsen, Halle/Saale

Bernhard Dressler, Marburg

Völker Elsenbast, Landau

Heid Leganger-Krogstad, Oslo

Boguslaw Milerski, Warschau

Dávid Németh, Budapest

Kati Tervo-Niemelä, Helsinki

Uta Pohl-Patalong, Kiel

Henning Schluß, Wien

Bernd Schröder, Göttingen

Andrea Schulte, Erfurt

Athanasios Stogiannidis, Thessaloniki

Dietrich Zilleßen, Bergisch Gladbach

DE GRUYTER

ABSTRACTED/INDEXED IN Baidu Scholar · CNKI Scholar (China National Knowledge Infrastructure) · CNPIEC: cnpLINKer · Dimensions · EBSCO Discovery Service · Google Scholar · IBR (International Bibliography of Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences) · IBZ (International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences) · Index Theologicus · J-Gate · JournalTOCs · KESLI-NDSL (Korean National Discovery for Science Leaders) · Microsoft Academic · MyScienceWork · Naver Academic · Naviga (Softweco) · Primo Central (Ex-Libris) · Publon · QOAM (Quality Open Access Market) · ReadCube · Semantic Scholar · Summon (ProQuest) · TDNet · Ulrich's Periodicals Directory/ulrichsweb · WanFang Data · WorldCat (OCLC)

ISSN 1437-7160 · e-ISSN 2366-7796

Alle Informationen zur Zeitschrift, wie Hinweise für Autoren, Open Access, Bezugsbedingungen und Bestellformulare, sind online zu finden unter www.degruyter.com/journals/zpt

VERANTWORTLICHE HERAUSGEBER Prof. Dr. David Käbisch, Fachbereich Ev. Theologie, Goethe-Universität, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt, kaebisch@em.uni-frankfurt.de;
Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz, Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena, ralf.koerrenz@uni-jena.de;
Prof. Dr. Martina Kumlehn, Theologische Fakultät, Universitätsplatz 1, 18055 Rostock, martina.kumlehn@uni-rostock.de;
Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologische Fakultät, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich, thomas.schlag@theol.uzh.ch;
Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Universität Tübingen, Evangelisch-Theologische Fakultät, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen, friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de;
Prof. Dr. Henrik Simojoki, Theologische Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin, Burgstraße 26, 10178 Berlin, henrik.simojoki@hu-berlin.de;
Betreuung Rezensionswesen: Prof. Dr. Thomas Schlag

VERLAG Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany

JOURNAL MANAGER Claudia Hill, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany, Tel.: +49 (0)30 260 05 – 172, Fax: +49 (0)30 260 05 – 250, E-Mail: claudia.hill@degruyter.com

ANZEIGENVERANTWORTLICHE Claudia Hill, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany, Tel.: +49 (0)30 260 05 – 170, E-Mail: anzeigen@degruyter.com

© 2020 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Germany

SATZ Dörlemann Satz, Lemförde

DRUCK Franz X. Stücker Druck und Verlag e.K., Ettenheim



Inhaltsverzeichnis

Themenheft: Relevanz/Empowerment

Editorial — 249

Michael Domsgen, Martina Kumlehn

Manuel Stetter

Relevanz als Praxis und die Praxis der Bildung. Zur Relevanz von Relevanztheorien — 252

Martina Kumlehn

Zwischen Systemrelevanz und Lebensrelevanz: (Religionspädagogische) Relevanzsetzungen und deutungsmachtsensible Relevanzaushandlungen in der Corona-Krise — 263

Michael Domsgen

Relevanz erkunden: Christsein als Lebensform an unterschiedlichen Lernorten zeigen und verstehen — 276

Georg Bucher

Religionspädagogik und *empowerment*. Perspektiven für die religionspädagogische Forschung aus dem interdisziplinären Gespräch — 287

Susanne Schwarz

Motivation und Relevanz im Religionsunterricht — 299

Ingo Reuter

„Fridays for Future“ – Über Klimaschwankungen im öffentlichen Diskurs angesichts des Widerstandes junger Menschen gegen den Totalitarismus der Sachzwänge — 312

Petra Sorg

„Hey, seit wann denkst du so?“ Heterogenität als alltägliche Erfahrung für Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Frankfurter Studie — 324

Michael Fricke, Renate Murmann

Zur Einschätzung von instruktionalen Erklärungen im Religionsunterricht – eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts FALKE — 336

Nadine Tramowsky, Janine Eichler

Tierethik als interdisziplinäres Thema im Religions- und Biologieunterricht am Beispiel landwirtschaftlich genutzter Tiere — 348

Nachruf

Jürgen Heumann

Zum Tode von Prof. Dr. Siegfried Vierzig — 365

Das besondere Buch

Thomas Schlag

Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki und Athanasios Stogiannidis (Hg.): Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext — 367

Rezensionen

Thomas Weiß

Katrin Bederna: Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung — 373

Reinhold Mokrosch

Jochen Bauer: Religionsunterricht für alle – Eine multitheologische Fachdidaktik (Reihe „Religionspädagogik innovativ“ 30) — 376

Caroline Teschmer

Wilfried Härle: Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells — 379

Hanne Lamparter

**Friedrich Schweitzer, Wolfgang Ilg, Peter Schreiner (Hg.): Researching
Non-formal Religious Education in Europe — 383**

Wolfgang Ilg

**Markus Ocker: Wenn Jugendarbeit „zur Schule geht ...“. Evangelische
Jugendarbeit in einer sich verändernden Schulwelt — 386**

Manuel Stetter*

Relevanz als Praxis und die Praxis der Bildung. Zur Relevanz von Relevanztheorien

<https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0030>

Abstract: Relevance is a basic problem of religious education. Against this background, this paper discusses the importance of relevance theories for practical theological research. The focus lies on a practice theoretical approach which allows to consider relevance as an eminently material phenomenon and thus to work on an urgent desideratum of established theories of relevance. Examples from current classroom research show that this opens up new perspectives, especially for the empirical investigation of relevance.

Zusammenfassung: Relevanz ist ein Grundproblem religiöser Bildung. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag nach der Bedeutung von Relevanztheorien für die praktisch-theologische Forschung. Im Zentrum steht ein praxistheoretischer Zugang, erlaubt dieser doch, Relevanz als ein eminent materielles Phänomen zu bedenken und damit ein dringendes Desiderat etablierter Theorien der Relevanz zu bearbeiten. Dass sich daraus auch für die empirische Erkundung der Relevanz neue Perspektiven ergeben, zeigen Beispiele aus der aktuellen Unterrichtsforschung.

Keywords: relevance, theories of relevance, attention, practice theory, educational practice, materiality, power, qualitative research

Stichworte: Relevanz, Relevanztheorien, Aufmerksamkeit, Praxistheorie, Bildungspraxis, Materialität, Macht, qualitative Forschung

1. Einführung: Das Salz in der Suppe

Die Frage der Relevanz besitzt in der Praktischen Theologie einen ambivalenten Status. Eingehendere Untersuchungen fehlen weitestgehend; ein dezidierter Diskurs um Relevanz hat sich bis dato kaum etabliert. Dort, wo die Relevanzthematik aufgegriffen wird, trägt sie freilich sofort einen markanten Akzent. Ob

*Kontakt: Dr. Manuel Stetter, Evangelisch-Theologische Fakultät an der Eberhard Karls Universität Tübingen, manuel.stetter@uni-tuebingen.de

als „Kriterium“ für eine „gelungene“ Evangeliumskommunikation,¹ „hermeneutische Schlüsselkategorie“ der Seelsorgepraxis² oder „grundlegende[s] Themenfeld[-]“ einer zukünftigen Religionspädagogik³ – stets wird Relevanz ein erhebliches Gewicht attestiert.

Diese Spannung zwischen einer emphatischen Akzentuierung und dem Ausbleiben einer breiteren Beschäftigung mag zu einem Gutteil aus den wechselnden Konjunkturen wissenschaftlichen Arbeitens resultieren; und doch dokumentiert sich in ihr womöglich mehr. So entspricht diese Doppeldeutigkeit durchaus dem Rang, den die Relevanz im Rahmen unserer Erfahrung einzunehmen pflegt: Schlechterdings *zentral* für all unser Reden und Handeln ist sie just dadurch doch so *selbstverständlich* mit ihm verquickt, dass sie notorisch übersehen wird. Mit Bernhard Waldenfels gesprochen: Sie „gleicht dem Salz in der Suppe, das unentbehrlich ist, von dem man aber kaum Notiz nimmt.“⁴

Fragt man nach der Relevanz, die Theorien der Relevanz zukommen könnte, zeichnet sich hier ein erster, entscheidender Beitrag ab. Tatsächlich scheint mir die Grundaufgabe einer Ausleuchtung der Relevanzfrage zuallererst darin zu bestehen, nicht ein Problem zu klären, sondern etwas, das allzu selbstverständlich anmutet, zum Problem zu machen. Theorien der Relevanz haben mit der Kultivierung einer Optik zu tun, in der vertraute Phänomene eine Befremdung erfahren, um das Unmerkliche an ihnen auffällig zu machen. Sie haben das ‚Salz‘ wieder ‚schmecken‘ zu lassen.

Was es dabei zu entdecken gibt, ist im Folgenden zu erkunden. Sofern ich mich an anderer Stelle schon ausführlicher zu Theorien der Relevanz geäußert habe,⁵ soll der Schwerpunkt auf einem praxistheoretischen Zugriff liegen, erlaubt dieser doch, ein Desiderat des Relevanzdiskurses anzugehen, wofür nicht zuletzt die aktuelle Bildungsforschung einen Ausgangspunkt bietet (2). Auf dieser Basis werden Anregungspotenziale für das weitere praktisch-theologische Nachdenken eingekreist (3), bevor ein Ausblick die Überlegungen bündelt (4).

1 Vgl. Eberhard Hauschildt/Uta Pohl-Patalong, *Kirche*. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2013, 110–115.414.

2 Vgl. Kristin Merle, Die Seelsorge vor der Sinnfrage. Relevanz als hermeneutische Schlüsselkategorie für die seelsorgliche Interaktion. In: PrTh 48 (2013), 102–109.

3 Vgl. Michael Domsgen, *Religionspädagogik*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2019, 228.239–244.

4 Bernhard Waldenfels, *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2004, 15.

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

2. Horizonte: Relevanz im Spiegel theoretischer Zugänge

2.1 Ein zweiseitiges Konzept – Alfred Schütz und die *Relevance Theory*

Relevanzphänomene spielen in einer Reihe von Wissenschaften eine wichtige Rolle. Jedoch existieren nur wenige theoretisch ausgearbeitete Relevanzkonzepte. Einschlägig sind hier vor allem die wissenssoziologischen Studien von Alfred Schütz sowie die sprachpragmatischen Überlegungen von Dan Sperber und Deirdre Wilson.⁶

Beide Zugänge unterscheiden sich beträchtlich. Arbeitet Schütz das Problem der Relevanz in einem phänomenologisch orientierten Rahmen aus, erhält es bei Sperber und Wilson einen kognitionspsychologischen Zuschnitt; geht es Schütz darum, ein interpretationsstarkes Vokabular zu entwickeln, das die lebensweltliche Komplexität der Relevanz herauszustellen vermag, zielen Sperber und Wilson auf eine scharf konturierte Konzeption, die den Relevanzbegriff in eine schlanke Definition überführt. So disparat beide Zugänge also anmuten, weisen sie doch auch markante Parallelen auf. Nicht zuletzt treffen sich beide Theorien in der Beschreibung des basalen Bezugsproblems der Relevanz: „Grundproblem der R[elevanz]: Auswahl aus der Totalität der Welt“, so Schütz lapidar⁷ – und tatsächlich gilt auch der *Relevance Theory* die Selektion als entscheidende Funktion der Relevanz. Relevanzen sind Gegenstände, die ‚hervorstechen‘, ‚sich abheben‘, im Fokus unserer Aufmerksamkeit stehen.⁸

Es ist Jan Straßheim, der auf Basis solcher Vergleichschancen die Ansätze von Schütz und Sperber und Wilson miteinander ins Gespräch gebracht hat, um

⁶ Vgl. Alfred Schütz, *Das Problem der Relevanz*. Hg. v. Richard M. Zahner, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982; Ders./Thomas Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz (UVK) 2003, 252–312; Dan Sperber/Deirdre Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*. Malden u. a. (Blackwell) ²1995. Zum Folgenden ausführlich Stetter, *Relevanz* (s. Anm. 5).

⁷ Ders., Wiener Exzerpte. In: Elisabeth List (Hg.), *Relevanz und Handeln 1*. Konstanz (UVK) 2004, 43–55, 51.

⁸ Vgl. Jan Straßheim, *Relevance theories of communication: Alfred Schutz in dialogue with Sperber and Wilson*. In: *Journal of Pragmatics* 42 (2012), 1412–1441, 1431: „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“ (Hervorh. i. Orig.).

daraus eine *zweiseitige Relevanzkonzeption* zu entwickeln.⁹ Dabei entnimmt er den Überlegungen von Schütz die Einsicht, dass sich Relevanzen dort aufbauen, wo ein Gegenstand in irgendeiner Weise in Bezug zu mir steht: Etwas ‚hat‘ mit meiner biographisch-kulturell geprägten Situation ‚zu tun‘, ‚passt‘ zu Themen, die mich umtreiben, ‚entspricht‘ meiner Selbstdeutung etc. Demgegenüber legen Sperber und Wilson den Akzent deutlich auf das Moment der Differenz. Im Rahmen der *Relevance Theory* ist Relevanz ein eminent produktives Phänomen. Wo ein Gegenstand mein aktuelles Wissen in keiner Form bereichert, sondern nur informationell verdoppelt, wird er nicht als relevant erlebt, sondern gleichgültig hingenommen, wenn überhaupt bemerkt; er ‚macht keinen Unterschied‘. Straßheim schlägt daher ein Relevanzmodell vor, das beides, das Moment der Bezogenheit wie das Moment der Differenz, verkoppelt: „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. [...] What is relevant is fitting or pertinent, i. e. connected to, or coherent with, a matter, situation or procedure, applicable to the problem at hand, or germane to the issue. Terms like these refer to the benefits of *continuation*, which give us the second half of that explanation.“¹⁰

Relevanz wäre folglich als das Phänomen zu umschreiben, dass etwas so mit uns ‚zu tun bekommt‘, dass es im Blick auf unseren Umgang mit Welt ‚einen Unterschied macht‘ und sich dadurch von anderem abhebt – sei es auf Ebene der Wahrnehmung, Deutung oder Lebenspraxis.¹¹

2.2 *Doing attention* – Praxistheoretische Annäherungen

Sowohl im wissenssoziologischen Frame von Schütz als auch im kognitionspsychologischen Zugriff der *Relevance Theory* kommt Relevanz als ein Bewusstseinsphänomen zu stehen. In der Tat gelten die mit dem Begriff der Relevanz auf-

⁹ Vgl. Ders., *Relevance* (s. Anm. 8); Ders., *Sinn und Relevanz. Individuum, Interaktion und gemeinsame Welt als Dimensionen des sozialen Zusammenhangs*. Wiesbaden (Springer) 2015, 259–327.

¹⁰ Straßheim, *Relevance* (s. Anm. 8), 1431 (Hervorh. i. Orig.). Zur Doppeldynamik des Relevanten vgl. auch Roswitha Lehmann-Rommel, *Aufmerksamkeit und Subjektbildung aus pragmatischer Sicht*. In: Sabine Reh u. a. (Hg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden (Springer) 2015, 147–169, 164: „Aufmerksamkeit ereignet sich an der Schnittstelle von Vertrautem und Neuem.“

¹¹ Vgl. Stetter, *Relevanz* (s. Anm. 5), 209 f.

gerufenen Fragen in aller Regel als Probleme mentaler Vorgänge. M.E. liegt hier ein zentrales Desiderat des Relevanzdiskurses: Relevanz kommt analytisch stets als ein Geschehen in dem Blick, das *materiell bereinigt* ist.

Fragt man nach einem Ausgangspunkt, um auf einen Weg der Bearbeitung dieser doch markanten Lücke in der Verständigung über die Relevanzproblematik zu gelangen, bietet sich die aktuelle Bildungsforschung an. So haben sich (1) auch hier über die letzten Jahre stärker praxistheoretisch inspirierte Untersuchungen etabliert, die Bildung als einen eminent materiell konstituierten Vollzug herausstellen; und (2) wurden in diesem Blickwinkel immer wieder auch die für Bildungsprozesse so bedeutsamen Phänomene der Aufmerksamkeit miterschlossen – Aufmerksamkeit aber ist, wie gesehen, ein Kernmoment der Relevanz. Folglich lässt sich von hierher eine Optik gewinnen, in der Relevanz als eine physisch vermittelte Praxis gefasst und erkundet werden kann.

In dieser Optik erfährt zunächst die Situationalität des Relevanten eine Akzentuierung. Praxistheoretisch besehen erscheint Bildung im Allgemeinen wie Unterricht im Speziellen als „situative[r] Vollzug“¹², in dem die Ordnungen, die diese Praktiken bestimmen, mit allen ihren etablierten Kategorien wie ‚Schüler‘ oder ‚Prüfung‘ performativ hervorgebracht, enacted und reproduziert werden. Sind damit Pointen schon eines ethnomethodologischen Zugriffs auf Bildung¹³ aufgenommen, kehren praxistheoretische Zugänge die materiellen Komponenten dieses Vollzugs nochmals eigens hervor. Die Praxis des Unterrichts involviert nicht nur verbal interagierende Personen; sie umfasst auch ein reichhaltiges Set an *Artefakten*, macht ihre Akteure als *Körper* relevant und baut sich über *räumliche* Arrangements auf.

Im Rahmen eines solchen Zugriffs ist auch Aufmerksamkeit kein purer kognitiver Zustand, sondern ein materiell durchsetzter Akt: Man ist nicht aufmerksam; Aufmerksamkeit wird gemacht¹⁴ – und dies in einem je spezifischen Zusammenspiel heterogener Elemente, das menschliche Akteure ebenso aufeinander bezieht wie es Körper, Räume und Dinge als „Partizipanden des Tuns“¹⁵ involviert. Aufmerksamkeit wird damit zur Qualität einer *Praxis*, nicht eines *Individuums*.

¹² Herbert Kalthoff u. a., Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Ders. u. a. (Hg.), *Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte*. Weilerswist (Velbrück Wissenschaft) 2015, 9–33, 15.

¹³ Vgl. Georg Breidenstein/Tanja Tyagunova, Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Ullrich Bauer u. a. (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2012, 387–403.

¹⁴ Vgl. Matthias Herrle, Availability stances in Classroom Openings. Doing attendance, attention and addressability. In: Reh u. a. (Hg.), *Aufmerksamkeit* (s. Anm. 10), 265–283.

¹⁵ Stefan Hirschauer, Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld (Transcript) 2004, 73–91.

Einige Beispiele mögen dies im Folgenden konkretisieren. Wenn der Akzent dabei mal auf dem Raum, mal dem Körper, mal den Dingen liegt, handelt es sich um Aufblendungen, die einem Zusammenhang gelten: Es werden Komponenten herausgegriffen, die *in praxi* divers ineinandergreifen. Dies wird besonders deutlich im Blick auf die räumliche Verfasstheit des Unterrichtsgeschehens. Sofern die Kategorie des Raums nicht etwas Gegebenes meint, das einem Container gleich das eigentlich Entscheidende lediglich umhüllt, sondern Raum als „relationale (An)Ordnung“ von Dingen und Körpern begriffen wird, die sich im Handeln konstituiert, können Räume, Körper und Artefakte nur bedingt separat voneinander analysiert werden.¹⁶

Dass räumlichen Arrangements Aufmerksamkeitsregime eingeschrieben sein können, zeigen Studien, die auf Interaktionsarchitekturen abheben. So ist Unterrichtsräumen durch ihr Mobiliar typischerweise eine dominante Ausrichtung eigen, die so etwas wie ein „Vorne“ konstituiert. Nicht zuletzt durch die Positionierung von Stühlen und Tischen werden die Körper auf ein bestimmtes Wahrnehmungsfeld hin ausgerichtet, das seinerseits durch Stuhl, Tisch, Tafel so akzentuiert ist, dass die hier auftretenden Personen als „Fokuspersonen“ etabliert werden.¹⁷ Gemäß dem Materialitätstheoretischen Konzept der *affordances* sind diese räumlichen Regulative der Aufmerksamkeit nicht deterministisch auszulegen.¹⁸ In seiner Ethnographie des Schülerhandelns markiert Georg Breidenstein dies dadurch, dass Klassenräume keine homogenen Gebilde darstellen, sondern sinnspezifisch organisierte, „einander überlagernde[-] Räumlichkeiten“¹⁹ geben: Gleichwohl die Lehrperson architektonisch fokussiert wird, gehen die visuellen, akustischen und haptische Räume mit je eigenen Handlungschancen einher, in denen die dominante Raumausrichtung partiell sistiert, temporär reorganisiert und kreativ bespielt wird.

Wenn die architektonische Präfiguration der Unterrichtspraxis nicht zuletzt die Ausrichtung der Körper betrifft und Raum sinnabhängig synthetisiert wird, tritt das Gewicht der somatischen Dimension für den Aufbau der Aufmerksamkeit zutage. Aufmerksamkeit ist ein eingekörpertes Können, das sich durch ein

¹⁶ Vgl. Martina Löw, *Raumsoziologie*, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2017, 158–161.

¹⁷ Vgl. Ulrich Dausendschön-Gay/Reinhold Schmitt, Warten im Klassenraum als institutionelle Praktik. In: Heiko Hausendorf u. a. (Hg.), *Interaktionsarchitektur, Sozialtopografie und Interaktionsraum*. Tübingen (Narr Francke Attempto) 2016, 263–302.

¹⁸ Vgl. Bruno Latour, *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*, 124: „Außer zu ‚determinieren‘ und als bloßer ‚Hintergrund für menschliches Handeln‘ zu dienen, könnten Dinge vielleicht ermächtigen, ermöglichen, anbieten, ermutigen, erlauben, nahelegen, beeinflussen, verhindern, autorisieren, ausschließen und so fort.“

¹⁹ Vgl. Ders., *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob* (eBook), Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2006, Kap. 2, hier 2.5.

reichhaltiges Repertoire nonverbaler Akte situativ artikuliert. Teil dieses Repertoires sind etwa Praktiken des Blicks, wie sie Michael Hecht untersucht hat. Im Sinne eines Sanktionsinstruments vermögen Blicke z. B. Unaufmerksamkeit als Vergehen kenntlich zu machen; „Mitteldistanzblicke“ erweisen sich als probates Mittel, um das für den Unterricht so wichtige Bezugsproblem kollektiver Aufmerksamkeit zu bearbeiten; und der schweifende Überwachungsblick unterteilt den Raum in unterschiedliche Zonen der Aufmerksamkeitsnötigung: Nicht überall muss Aufmerksamkeit in gleicher Weise *gezeigt* werden. Solche deiktischen Inszenierungen der Aufmerksamkeit vollziehen sich schließlich ebenfalls ganz maßgeblich über Techniken des Blicks: durch zeitweises Aufschauen etwa oder die Fokussierung von „Arbeitsmaterialien im Nahbereich“.²⁰

Dass die Dinge im Horizont der Relevanzthematik nicht nur als *Gegenstände* der Aufmerksamkeit bedeutsam sind, sondern auch als *Instrumente* der Aufmerksamkeit fungieren, die selbst thematisch irrelevant bleiben, hat schon der Verweis auf Stuhl und Tisch gezeigt. Einen Sonderfall bildet diesbezüglich das wohl prominenteste Unterrichtsartefakt: die Tafel. Tatsächlich scheint sie für die Bewirtschaftung der Relevanz schlechterdings zentral: „Was an der Tafel steht, gilt als relevant und wichtig“; als „visueller Bezugspunkt des Lehrgesprächs“ unterstützt sie akustische Relevanzsetzungen und wird unter Umständen nicht nur zur Wissensdokumentation, sondern auch als Ort aufmerksamkeitssteigernder Wissensinszenierung in Gebrauch genommen. Gleichzeitig verlangt die Tafel eine „nur partielle“, „flanierende Aufmerksamkeit des Blicks“.²¹ Als solche Agentin der Relevanzarbeit bleibt sie freilich in aller Regel analog zum Stuhl im Hintergrund. Sie organisiert Aufmerksamkeit, indem sie sich selber unauffällig macht.

Zeigt sich im Horizont dieser Beispiele Aufmerksamkeit als eminent materielles Phänomen, erlauben die Beispiele darüber hinaus zwei weitere Beobachtungen. (1) Schulunterricht erscheint als eine soziale Praxis, der eine spezifische Aufmerksamkeitserwartung eigen ist. Unaufmerksamkeit kann sanktioniert werden; Langeweile gilt als ein pädagogisches „Tabu“²². Wie gesehen wird nicht zuletzt in solchen Kontexten Aufmerksamkeit zu einer Darstellungspraxis: Sie muss nicht nur hergestellt, sondern auch gezeigt werden. Bei aller Spezifik des schulischen Kontextes ist dieses Erfordernis kein Proprium des Unterrichts. Wie Erving Goffman herausgearbeitet hat, gibt es eine Reihe sozialer Situationen, die

²⁰ Vgl. Michael Hecht, *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2009, 193–233.

²¹ Vgl. Tobias Röhl, *Auffordern. Postphänomenologische Überlegungen zur Materialität schulischen Unterrichtens*. In: Kalthoff u. a. (Hg.), *Bildungspraxis* (s. Anm. 12), 235–260, 247.

²² Breidenstein, *Teilnahme* (s. Anm. 19), Kap. 3.3.

eine „Verpflichtung zum Engagement“ kennen, ihre Akteure also als Teilnehmer vorsehen, die den Gesprächspartner in den „Mittelpunkt der visuellen“ und das Gesprächsthema in den „Mittelpunkt der kognitiven“ Aufmerksamkeit rücken.²³ So besehen führt die Unterrichtspraxis in markanter Weise einen Aspekt auch anderer Interaktionen vor Augen, der relevanztheoretisch kaum bedacht ist: dass nämlich *Regime der Relevanzerwartung* existieren, die mit *Praktiken der Relevanzdarstellung* einhergehen. (2) Unterricht gibt ein Standardbeispiel für „sozial „auferlegte““²⁴ Relevanzen. Wie Waldenfels zu Recht notiert, ist es diese „soziale Dimension“ des „Aufmerksamkeitsgeschehens“, in der die Frage der Relevanz zur Frage der *Macht* avanciert.²⁵ Wie die Beispiele zeigen, ergibt sich hier für machtanalytische Reflexionen ein verwickeltes Feld, das jedenfalls dann deutlich verkürzt beschrieben wäre, wenn der Lehrerin die alleinige Aufmerksamkeitsmacht attestiert würde. Zum einen dürften sich die Strategien des „Aufmerksammachen[s]“ schon der Idee nach auf selbsttätige Aneignungsvollzüge der Schüler*innen richten, womit Macht mit Autonomie und Eigensinn in Kontakt zu bringen wäre; zum anderen ist deutlich geworden, dass Aufmerksamkeit nicht als „Machteffekt“ eines Individuums, sondern einer Praxis zu denken ist; sie wird interaktiv erzeugt und physisch mitkonstituiert.

3. Anregungen: Relevanz im Kontext religiöser Bildung

Fragt man vor diesem Hintergrund nach Anregungen für das praktisch-theologische Nachdenken nicht zuletzt in Fragen religiöser Bildung, lassen sich mindestens drei Aspekte nochmals gesondert herausgreifen.

3.1 Die Dynamik der Relevanz

Allen skizzierten Zugängen zufolge kommt einem Gegenstand Bedeutsamkeit nicht substanziell zu; sie wird ihm situativ zugeschrieben. Gilt dies auch für anthropologische Basisthemen wie Tod oder Liebe oder sozial etablierte Grundwerte wie Freiheit und Gerechtigkeit, unterschreitet ein einfacher Brückenschlag

²³ Ders., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) ¹¹2017, 124–150, 124 f.

²⁴ Schütz/Luckmann, *Strukturen* (s. Anm. 6), 262.

²⁵ Vgl. hier und zum Folgenden Ders., *Phänomenologie* (s. Anm. 4), 228–260, 233 ff.

zwischen „lebensweltlicher Relevanz und Fachlichkeit“, wie er für den Religionsunterricht über diese Themen mitunter „scheinbar mühelos“ gelingt, die Komplexität von Relevanzzuschreibungen.²⁶ Sosehr Lernprozesse Bezüge zu bedeutsamen Erfahrungen der Schüler*innen brauchen und sosehr Religion in der Tat als Bearbeitungsinstanz der genannten Themen anzusetzen ist, sowenig sind diese Themen schon *per se* als in den Lebenswelten der Schüler*innen relevante voranzusetzen.

Anstelle einer solchen Relevanzunterstellung bedarf es der *Relevanzerkundung*. Ein Unterricht, der Lernprozesse zu initiieren sucht, die von den Schüler*innen als erheblich erfahren werden, basiert auf einem feinen Sinn für die Themen, die sie interessieren, die Vokabulare, in denen sie sich und ihre Erfahrungen auslegen und die Projekte, die ihnen Antrieb geben. Wenn man so will, geht es um eine Art Topik der Relevanz. Und wie in der Rhetorik der Rekurs auf die Plausibilitätsressourcen des Publikums eine produktive Bewegung beschreibt, wäre auch in der Pädagogik das topische Denken von den Relevanzstrukturen der Lernenden her als eine kreative Tätigkeit zu veranschlagen: Relevanzen können nicht abgegriffen werden; sie sind ausfindig zu machen, *inventiv* zu *erschließen*; genauso wenig haften ihnen ihre religiösen Valenzen unmittelbar an; sie verlangen eine religionshermeneutische, *interpretative Aufbereitung*; und zuletzt sind sie in anregende didaktische Szenarien einzubauen, in denen sie immer auch eine *originelle Variation* erfahren.²⁷ Damit ist deutlich, dass eine konsequent lebensweltliche Ausrichtung des Unterrichts kein affirmatives Unterfangen darstellt. Vielmehr entspricht sie exakt der Doppeldynamik der Relevanz, der zufolge Bedeutsamkeitserfahrungen im Schnittfeld von Vertrautem und Neuem verortet sind.

3.2 Die Praxis der Relevanz

Der hier unternommene Versuch, sich praxistheoretisch dem Problem der Relevanz anzunähern, verweist auf ein Desiderat: Relevanz wird notorisch als ein geistiger, ‚innerer‘ Vollzug gefasst, der von materiellen Komponenten unbehelligt erscheint. Etablieren praxeologische Ansätze demgegenüber eine Optik, in der

²⁶ Vgl. Juliane Dube u. a., Der Weg zur Handlungsbefähigung. Ein Fachdidaktiken übergreifendes Strukturmodell zur Schaffung von Sinn-Angeboten. In: Bernd Ralle/Jörg Thiele (Hg.), *Sinnstiftende Lehr-Lernprozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik*. Münster/New York (Waxmann) 2019, 17–38, 24.

²⁷ Vgl. Manuel Stetter, Oratio et ratio. Homiletische Erwägungen zum Rationalitätspotenzial religiöser Rede. In: Elisabeth Gräß-Schmidt u. a. (Hg.), *Transzendenz und Rationalität*. Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2019, 371–388.

mit der Hinwendung auf das beobachtbare, lokale Vollzugsgeschehen Relevanz als eine Praxis analysiert werden kann, an der auch Körper, Räume und Dinge partizipieren, eröffnen sich hier zugleich auch Chancen, den Relevanzdiskurs zu einem Feld stärker qualitativer Forschung zu machen, in dem „Theorie und Empirie [sich] wechselseitig herausfordern, in Schwung bringen und Innovationsdruck aufeinander ausüben“²⁸. Wenn eingangs Relevanztheorien als Agenturen der Befremdung angesetzt wurden, die die tief in unsere Alltagsvollzüge eingelassenen, allzu vertrauten Phänomene der Relevanz auffällig machen, dann dürfte gerade der empirische Detailblick, der auch dem Gewöhnlichen eine energische beobachtende Aufmerksamkeit zukommen lässt und analytische Verlangsamungen gewährt, als Befremdungsgenerator dienen, um Relevanzphänomene zu entdecken und einer empiriegesättigten Theoriebildung zuzuführen. Die Fragestellungen, die sich hier im Einzelnen abzeichnen, sind vielfältig. Insgesamt laufen sie nicht zuletzt auf die Aufgabe zu, genauer zu erforschen, wie überhaupt *Religion* als ein existenziell bedeutsamer Gegenstand hergestellt und dargestellt wird – in der Schule, im Rahmen einer Trauerfeier, auf YouTube oder welche Praxissituationen auch immer erkundet werden.

3.3 Die Macht der Relevanz

Die Macht der Relevanz ist evident. Sie liegt in der Möglichkeit, meine Aufmerksamkeit zu fesseln, mich einzunehmen für eine Sache, Chancen der Deutung eines Gegenstandes hervorstechen zu lassen oder mir praktische Motive zuzuspielen. Entsprechend ist diese Macht umkämpft, nicht nur bei Machthabern, sondern im Alltag. Ohne die Option, etwas relevant machen zu können, wäre „das öffentliche Leben lahm[gelegt]“: „Andere zu heilen, zu pflegen, zu beraten, sie zu erziehen und auszubilden; das alles geht nicht, ohne daß man Andere dazu bringt, etwas Bestimmtes zu sehen, zu hören, zu fühlen, zu tun und zu erlernen“ – und steht gerade deshalb immer wieder auch im Verdacht, auf unlauteren Wegen zu erfolgen.²⁹

Die Reflexion auf Relevanz gewinnt von hierher einen machtanalytischen Zug. Die Frage der Macht tangiert die Relevanzfrage und nimmt ihr eine mitunter mitschwingende Unbedarftheit, wenn es etwa heißt, man wolle ja ‚nur‘ jemandes Interesse wecken und ihn oder sie nicht gleich von etwas überzeugen. Wie gesehen

²⁸ Stefan Hirschauer, Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: Herbert Kalthoff u. a. (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2015, 165–187, 174.

²⁹ Vgl. Waldenfels, *Phänomenologie* (s. Anm. 4), 236.

bedarf eine relevanzbezogene Analytik der Macht ein akkurates Instrumentarium, um die jeweiligen Praxissituationen adäquat zu sezieren und vereinfachende Zuschreibungen zu vermeiden, in denen dann dem Lehrer, der Predigerin, der Seelsorgerin Relevanzmacht zukommt, der sich die Schüler, die Hörer, die Klienten allein subversiv entziehen könnten. Steht im Hintergrund solcher Zuschreibungen ein handlungstheoretisch enggeführter Machtbegriff, demzufolge Machteffekte einseitig einem souveränen Akteur zugeschlagen werden, gilt es demgegenüber die praxistheoretisch eingespielten Optiken auch im Bereich der Machtfrage zur Geltung zu bringen: Auch die Macht, Erheblichkeiten zu erzeugen, zeigt sich dann als eine *verteilte* Macht, die nicht einem Subjekt obliegt, sondern prozesshaft immer wieder neu *interaktiv* und *im Verbund mit räumlichen Arrangements, Artefakten* und *Körpern* aufgebaut wird, wobei der empirischen Analyse die Aufgabe zukommt, die jeweiligen Beteiligungsweisen dieser Komponenten für die einzelnen Praxiszusammenhänge präzise herauszuarbeiten.³⁰

4. Ausblick: Auf dem Weg zum Diskurs

Wenn am Ende eines Beitrags zur Relevanz von Relevanztheorien nochmals der Hinweis auf die Empirie steht, ist damit ein Fluchtpunkt der Überlegungen vielleicht schon deutlich geworden. Sofern die Leistung theoretischer Arbeit am Problem der Relevanz wesentlich in der Sichtbarmachung eines gemeinhin Übersehenen liegt, wird dies nur im Wechselspiel mit empirischen Untersuchungen gehen. Genau hier scheint mir auch der Weg zu liegen, auf dem die praktisch-theologische Reflexion auf die Relevanzfrage voranzuschreiten hätte. Es wäre ein Weg, der bestenfalls zu einem *dezidierten Diskurs um Relevanz* führt, der über die verschiedenen praktisch-theologischen Forschungsfelder hinweg reicht und dabei Theorie und Empirie der Relevanz so miteinander verschränkt, dass von der Empirie ebenso Überraschungen und theoretische Innovationen ausgehen können wie von der Theorie produktive Heuristiken, die die Daten zum Sprechen bringen. Die Chancen stünden so nicht schlecht, das Salz der Relevanz in der Suppe nicht nur der Bildung schmecken zu lassen.

³⁰ Zu einem solchen Machtbegriff vgl. Manuel Stetter, *Deutungsmacht und Predigtpraxis. Zur Materialität und Diskursivität rhetorischer Überzeugungskraft* (i. Erscheinen). Tatsächlich wird auch im Horizont der Deutungsmachtanalysen, wie sie im gleichnamigen Rostocker Graduiertenkolleg verfolgt werden, Aufmerksamkeit als erster Machteffekt deutender Praktiken begriffen. Vgl. dazu für den pädagogischen Bereich die instruktiven Überlegungen von Martina Kumlehn, Art. „Deutungsmacht“. In: WiReLex (online abrufbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200577/>, Lesedatum: 14. August 2020).