

Öffentliche Religionspädagogik

Neue Perspektiven für komplementäres Lernen von religiösen und nicht religiösen Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht

Manfred L. Pirner

Der folgende Beitrag geht von der These aus, dass sich aus der Diskussion um das öffentliche Gemeinwohl in pluralistischen Gesellschaften wichtige Impulse für die Religionspädagogik gewinnen lassen. Theologisch wird dazu das Paradigma der „Öffentlichen Theologie“ aufgenommen und in Richtung einer „Öffentlichen Religionspädagogik“ weiterentwickelt. Im Kern geht es um die zentrale Frage, wie religiöse Bildung für das gesellschaftliche Gemeinwohl und dementsprechend für die Allgemeinbildung aller Schülerinnen und Schüler relevant werden kann. Sozialphilosophische Perspektiven für einen „überlappenden Konsens“ (Rawls) bzw. ein „komplementäres Lernen“ von religiösen und nicht religiösen Bürgerinnen und Bürgern (Habermas) sowie für entsprechende Übersetzungen zwischen religiösen und nicht religiösen ‚Sprachen‘ lassen sich in konkrete Impulse für Schule und Religionsunterricht überführen.

1. „Öffentliche Religionspädagogik“ – eine Bestandsaufnahme

Der in Analogie zur „Öffentlichen Theologie“ gebildete Begriff „Öffentliche Religionspädagogik“ ist sehr neu und wurde, wenn ich recht sehe, erstmals programmatisch von Bernd Schröder in seiner Göttinger Antrittsvorlesung im Mai 2012 entfaltet (Schröder, 2013) sowie kurz darauf von meinem ehemaligen Ludwigsburger katholischen Kollegen Bernhard Grümme in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Bochum im Januar 2014 aufgegriffen (Grümme, 2014a); mittlerweile hat letzterer auch ein Buch mit dem Titel „Öffentliche Religionspädagogik“ veröffentlicht, das u. a. eine erweiterte Fassung des Vorlesungstextes enthält (Grümme, 2015).

Das Konzept der Öffentlichen Theologie geht im Wesentlichen auf die 1970er-Jahre zurück und ist nahezu zeitgleich in unterschiedlichen Ländern entstanden, vor allem in den USA, Südafrika, Großbritannien und Deutschland (vgl. zu Geschichte und Grundlagen: Höhne, 2015; Graham, 2013). Vertreter/innen der Öffentlichen Theologie sind seit einiger Zeit länder- und konfessionsübergreifend im Global Network of Public Theology (GNPT) vernetzt. In Deutschland ist die Öffentliche Theologie vor allem mit den Namen Wolfgang Huber (vgl. v. a. Huber, 1973) und Heinrich Bedford-Strohm verbunden (vgl. z. B. Bedford-Strohm, 2012). Öffentliche Theologie verortet sich bewusst im Kontext einer pluralistischen Gesellschaft, indem sie die

Partikularität von Christentum, Theologie und Kirche sowie ihr Angewiesensein auf den Dialog mit anderen bewusst bejaht. Auf dieser Basis will sie ihre eigenen spezifischen Beiträge zum Gemeinwohl aus dem Schatz der christlichen Tradition und Kommunikationsgemeinschaft einbringen. Dabei soll einerseits das theologische Profil erkennbar bleiben und andererseits sollen die Beiträge zur gesellschaftlichen Diskussion möglichst für alle verständlich und gewinnbringend sein. Im Vergleich zum Begriff der Politischen Theologie soll der Begriff Öffentliche Theologie anzeigen, dass sich diese theologischen Beiträge nicht auf politische Diskussions- und Entscheidungsprozesse im engeren Sinn beschränken, sondern die gesellschaftliche Öffentlichkeit in ihrer gesamten Breite im Blick haben.

In der deutschen Religionspädagogik kam es bekanntlich im Gefolge der Studentenrevolten der 1960er-Jahre und im Kontext einer ideologie- und gesellschaftskritischen Erziehungswissenschaft (u. a. Mollenhauer; Blankertz) sowie der „neuen“ politischen Theologie (u. a. Moltmann; Metz) Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre zu einem Paradigmenwechsel. Unter dem Leitbegriff der Problemorientierung wurden nun auch gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und Inhalte in religionspädagogische Überlegungen einbezogen.

Dass es in dieser Zeit bereits Überlegungen zu einer Öffentlichen Theologie gab, die damals auch schon religionspädagogisch aufgegriffen wurden, zeigt exemplarisch ein Beitrag des Systematischen Theologen Sigurd Martin Daecke aus dem Jahr 1970 mit dem Titel „Öffentlichkeit von Theologie, Predigt und Religionsunterricht. Notizen zum Thema einer didaktisch reflektierten *theologia publica*“. Daecke skizziert die damaligen neueren Entwicklungen, die für ihn Klärungsbedarf anzeigen, so: „„Öffentlich‘ sollen – so wird heute von vielen Seiten gefordert – Theologie, Predigt und Religionsunterricht in ganz paralleler Weise dadurch sein, dass ihr Grund und Inhalt nicht ausschließlich und zentral die Heilige Schrift, sondern zugleich die Weltwirklichkeit ist.“ (Daecke, 1970, S. 219). Mit Bezügen zur Politischen Theologie und zur Medienöffentlichkeit – die durch das noch relativ neue Fernsehen an Bedeutung gewonnen hatte – bestimmt er öffentliche Theologie als eine Theologie, „deren Woher auch die empirische erforschbare Weltwirklichkeit, die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit ist; deren Wo, deren Ort und Kriterium auch die publizistischen Medien sind; deren Wohin der Nichttheologe, der Laie ist“ und die etwas bewirken will (Daecke, 1970, S. 260). Dem entspricht dann für Daecke ein „„öffentlicher‘ Religionsunterricht“, der ein „weltlicher, gesellschaftsbezogener, schulischer, kritischer, vom Schüler mitbestimmter, orientierender, emanzipierender“ usw. Religionsunterricht ist (Daecke, 1970, S. 263).

Aufschlussreich ist an diesem Beitrag, wie die generelle Neuorientierung des Religionsunterrichts hier mit der theologischen Abwendung von der „Wort-Gottes-Theologie“ und Hinwendung zu einer „öffentlichen“, „empirisch-kritischen“ und „politischen“ Theologie verbunden wird. Weil „Öffentlichkeit“ das „Wesensmedium theologischer Wahrheitsfindung und christlicher Verkündigung überhaupt“ ist, wie Daecke Johann Baptist Metz zitiert und Theologie auch für eine breitere interessierte Öffentlichkeit verständlich sein soll, gewinnt in Daeckes Sicht die Didaktik in diesem Zusammenhang eine konstitutive Bedeutung für die Theologie insgesamt. Öffentliche Theologie müsse, weil sie adressaten- und situationsbezogen

sei, die didaktischen Grundfragen „nach dem Woher, Wo, Wohin, Wozu, Wie, Wann und Wer“ beantworten, bevor sie die Frage nach dem Was beantworten könne. „M. a. W.: Erkenntnisse der Didaktik müssen nicht nur für Theorie und Praxis des Religionsunterrichts, sondern für die gesamte Praktische Theologie, auch für die Predigt – und nicht nur für die Praktische Theologie, sondern für die gesamte Theologie berücksichtigt werden.“ (Daecke, 1970, S. 218).

In grundlegender und der für ihn charakteristischen gründlichen Weise hat Karl Ernst Nipkow in seinem Band 1 der „Grundfragen der Religionspädagogik“ (1975) Perspektiven entwickelt – und in seinem gesamten Lebenswerk weiter entfaltet (vgl. z. B. Biehl und Nipkow, 2003) –, die sich aus heutiger Sicht einer Öffentlichen Religionspädagogik zuordnen lassen. Als geschichtlich-hermeneutischen Hintergrund seines konvergenztheoretischen Orientierungsmodells macht er „zwei korrespondierende historische Bewegungen“ aus: „die Geschichte des Christentums und die neuzeitliche Freiheitsgeschichte“ und betont, dass sich beide nicht nur durch Trennung und Unterscheidung von einander, sondern auch in bleibendem Zusammenhang und Bezugnahme auf einander entwickelt haben. In diesem Sinn sei festzuhalten, „daß sich nicht nur die Herausbildung des modernen Freiheits- und Emanzipationsdenkens (bürgerliche Freiheits- und Menschenrechte) in Distanz und Kontinuität zur christlichen Überlieferung vollzogen hat, sondern daß bis heute auch die christliche Theologie hierzulande selbst dort noch den neuzeitlichen Denkformen verhaftet bleibt, wo sie sie radikal in Frage stellt. [...] Die Kriterien der Religionspädagogik können mithin nur unter den Bedingungen dieses doppelten, dialektisch verschränkten Überlieferungs- und Bedeutungszusammenhangs ausgebildet werden.“ (Nipkow, 1990, S. 173).

Was Nipkow als Ziele des von ihm favorisierten Modells der „interpretativen Vermittlung“ zwischen theologischen und pädagogischen bzw. gesellschaftsbezogenen Aussagen skizziert, weist deutliche Analogien zur Öffentlichen Theologie auf: „Das interpretative Vermittlungsmodell ist nicht auf Identifikationen und Harmonisierungen aus. Es will die theologische Argumentation als theologische durchhalten: Sie soll für die gegenwärtige Erziehungswirklichkeit ‚Relevanz haben‘, ohne ihre ‚Identität‘ zu verlieren. Freilich kann sich theologisches Denken dann auch nicht mehr so von der ängstlichen Identitätssorge um das eigene Proprium gefangen nehmen lassen, daß die gesellschaftliche und pädagogische Relevanz nicht mehr deutlich wird.“ (Nipkow, 1990, S. 214-215).

Seit Ende der 1970er-Jahre verlieren politische und gesellschaftliche Perspektiven in der Religionspädagogik tendenziell an Bedeutung. Allerdings gewinnt die verstärkte Wahrnehmung öffentlicher Präsenz von Religion im Bereich der populären (Medien-)Kultur an Relevanz. Sie führt zu einem spezifischen Öffentlichkeitsbezug von Theologie und Religionspädagogik mit einer soziologischen und einer theologischen Pointe: Soziologisch widersprechen die zahlreichen Analysen zur ‚Religion in der populären Kultur‘ und zu den religionsäquivalenten Funktionen der Medienkultur (vgl. als Überblicke: Schroeter-Wittke, 2009; Fechtner u. a., 2005) der Privatisierungs- und Individualisierungsthese von Religion: ‚Religion‘ – wenn auch häufig in einem weiten Sinn verstanden – erweist sich nach wie vor als präsent und attraktiv für das mediale Massenpublikum. Theologisch wenden sich die kulturhermeneu-

isch orientierten Ansätze gegen die nun als elitäristisch und einseitig gekennzeichnete Pauschalkritik der Mainstream-Theologie an der „trivialen“, „oberflächlichen“ Kultur der populären Massenmedien. Der neuen, vor allem praktisch-theologischen Hermeneutik der populären Kultur geht es um eine genaue und differenzierte Wahrnehmung religiöser Bezüge in der scheinbar so säkularen Lebens- und Alltagswelt heutiger Menschen sowie um eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung, die auch offen für Selbstkritik und ein theologisches Lernen von der populären Kultur ist (so z. B. Gutmann, 1998, S. 177; S. 219).

Meine eigene Habilitationsschrift von 2001 zu einer „medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik“ mit einem Schwerpunkt auf dem Fernsehen lässt sich in diese Strömung populärkultureller, theologischer und religionspädagogischer Ansätze einordnen. Dezidiert habe ich mich dabei im Rahmen einer Öffentlichen Theologie verortet. Mit Bezug auf den US-amerikanischen katholischen Theologen David Tracy war es mir damals wichtig, entgegen den Behauptungen einer weitgehend marginalisierten und privatisierten Religion die öffentliche Präsenz von Religion in der populären Medienkultur in den Fokus zu rücken und im Sinn einer „öffentliche[n] Theologie“ bzw. einer „öffentlich verantwortete[n] Religionspädagogik“ zu bearbeiten (Pirner, 2001, S. 24).

Bereits für die 1980er-Jahre konstatiert José Casanova (1994, S. 3) aus seiner internationalen Perspektive ein verstärktes politisches Öffentlichwerden von Religion. Er verweist u. a. auf die Islamische Revolution im Iran, die Solidarność-Bewegung in Polen, die Rolle der katholischen Kirche in der sandinistischen Revolution und das Wiedererstarken des protestantischen Fundamentalismus in der US-amerikanischen Politik; aus deutscher Perspektive kommt die Bedeutung der evangelischen Kirche für die deutsche Wiedervereinigung hinzu. Schließlich haben um die Jahrtausendwende der Anschlag auf das World Trade Center sowie der seitdem zunehmende islamistische Terror auf dramatisch-tragische Weise die Einsicht verschärft, dass Religion nicht länger als „Privatsache“ betrachtet werden kann. Dieser Bezugspunkt, aber auch die zunehmend drängendere Frage nach interreligiöser Verständigung und den tragfähigen Grundlagen von immer pluralistischer werdenden Gesellschaften haben nach meiner Einschätzung dazu beigetragen, dass die öffentliche und politische Dimension von Religion und Religionsunterricht seitdem wieder stärker auch ins theologische und religionspädagogische Bewusstsein gerückt ist. Dies soll im Folgenden durch einige Publikations-Schlaglichter belegt werden.

Als einer der Pioniere des interreligiösen Lernens hat Johannes Lähnemann schon Anfang der 1980er-Jahre die Kongressreihe der „Nürnberger Foren zur Kulturbegegnung“ begründet und hier bereits in den ersten der mittlerweile elf internationalen und interreligiösen Konferenzen die religionspädagogisch-didaktischen Aufgaben in den gesellschaftspolitischen Kontext der interkulturellen und interreligiösen Verständigung gestellt. Dies spiegelt sich auch in den bislang 32 Bänden der Buchreihe „Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung“ (Lähnemann, 1983ff.) wider, deren letzte beiden Bände zu den Themen „Medien-Macht und Religionen“ (Pirner, Lähnemann und Haußmann, 2011) und „Menschenrechte und interreligiöse Bildung“ (Pirner, Lähnemann und Bielefeldt, 2015) ebenfalls deutlich den gesellschaftspolitischen Öffentlichkeitsbezug der Nürnberger Foren ausweisen.

Als Beitrag zum „Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik“ hat Hans-Georg Ziebertz 2002 in seinem Buchbeitrag mit dem Titel „Gesellschaft und Öffentlichkeit“ exemplarisch auf die Relevanz von Kultur, Medien und Politik für einen pluralitätsfähigen RU hingewiesen. Aus dem deutlichen Gefühl einer Vernachlässigung der politischen Dimensionen des RU hat Bernhard Grümme 2009 eine Buchpublikation zum Thema „Religionsunterricht und Politik“ vorgelegt. In ihr nimmt er in einem eigenen Kapitel zur „öffentlichen Religion“ die Diskussion um Jürgen Habermas auf und entwickelt die These, dass das Politische eine „wesentliche Dimension des RU“ darstellt (Grümme, 2009, S. 247). Inzwischen hat er diese Perspektiven in einem eigenen Buch zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ erweitert und konkretisiert (Grümme, 2014b) und mit dem bereits genannten Buch zur Öffentlichen Religionspädagogik ergänzt. Ganz im Sinne der Öffentlichen Theologie betont Grümme, dass für eine Religionspädagogik, die sich darüber klar ist, dass sie ihre Wahrheit nicht (mehr) autoritativ zur Sprache bringen kann, die Öffentlichkeit als Ort des öffentlichen Ringens um das gemeinsame Richtige und Gute von zentraler Bedeutung wird. An den Grundprinzipien dieser Öffentlichkeit, nämlich Gleichheit, Freiheit, Rationalität und Universalität, müsse sich auch die Religionspädagogik orientieren. Sie müsse sich dem öffentlichen, kritischen Diskurs stellen und sich in diesen konstruktiv-kritisch einbringen.

Zeitgleich zu Grümme's Band von 2009 hat auch Ingrid Schoberth in ihrer „Diskursiven Religionspädagogik“ unter dem Leitbegriff „Öffentlichkeit“ ein Kapitel dem „politische[n] Profil des Religionsunterrichts“ gewidmet (Schoberth, 2009, S. 96-114). Ihr liegt besonders an einer Differenzierung und Verflüssigung des Begriffs: An den zahlreichen Öffentlichkeiten höchst unterschiedlicher Reichweiten zeige sich, dass Öffentlichkeit eher verstanden werden kann als der Modus, „in dem Pluralität wirklich und lebbar wird“ (Schoberth, 2009, S. 99). Die Bildungsaufgabe, auch des RU, sieht sie primär darin, „die Dimensionen von Öffentlichkeit wahrzunehmen und zu fördern, die in der Lebenswelt der Jugendlichen aufzufinden sind“ (Schoberth, 2009, S. 102).

Im Hinblick auf die Perspektiven einer Öffentlichen Religionspädagogik muss v. a. auch auf die wichtigen Habilitationsschriften von Thomas Schlag und Henrik Simojoki hingewiesen werden. Schlag hat in seinem 2010 veröffentlichten Werk historisch wie systematisch die vielfältigen Bezüge zwischen einer evangelischen Religionspädagogik und dem Politischen im Horizont des ethischen Lernens herausgearbeitet. Er hat dabei explizit die Ansätze und Diskurse um eine Öffentliche Theologie bzw. Public Theology berücksichtigt sowie, ähnlich wie Grümme, das Gespräch mit der Politikdidaktik gesucht. In Anknüpfung an die pragmatistische Politikdidaktik einerseits und die hermeneutische Theologie andererseits erweisen sich für ihn die Konzepte der Lebensführung und Lebensdeutung als zentral. Evangelische Deutungspraxis hat demnach die Aufgabe, „evangelischen Glaubensinhalten nicht einfach politischen Sinn zuzuschreiben, sondern deren politisch bedeutsamen Tiefensinn zu erschließen und in diesem Horizont Freiheitsspielräume zu eröffnen.“ (Schlag, 2010, S. 494). Inzwischen hat Schlag seine öffentlich-theologischen Perspektiven auch in einem eigenen Buch mit dem Titel „Öffentliche Kirche“ kirchentheoretisch weitergeführt (Schlag, 2012).

in seiner 2012 veröffentlichten Habilitationsschrift zur „Globalisierte[n] Religion“ hat Henrik Simojoki insbesondere auf die unter globaler Perspektive entwickelte *public theology* des US-Amerikaners Max Stackhouse zurückgegriffen. Es ist von entscheidender Bedeutung für eine Öffentliche Religionspädagogik, sich mit Simojoki klar zu machen, dass es Öffentlichkeit heutzutage nur im Plural gibt und diese Öffentlichkeiten in charakteristischen Mischungen von regionalen, nationalen und international-globalen Öffentlichkeiten wirksam sind. Zu diesen Mischungen zählen insbesondere die digitalen Medien und die durch sie getragene populäre Kultur erheblich bei. Die globale Horizonterweiterung führt bei Simojoki – m. E. wegweisend – zur theologischen Akzentuierung kosmologisch-eschatologischer Perspektiven und zur didaktischen Erweiterung einer einseitig individualistischen Subjektorientierung.

Wie oben bereits erwähnt, kommt Bernd Schröder das Verdienst zu, den Begriff der Öffentlichen Religionspädagogik erstmals konzeptionell grundlegend profiliert zu haben. Religionspädagogik ist für ihn als theologische Disziplin „konstitutiv“ auf Öffentlichkeit bezogen, da die meisten ihrer Lernorte öffentlich sind und entsprechend auch ihre Argumentation „öffentlich (d. h. auf öffentliche Zustimmung ausgerichtet)“ ist (Schröder, 2013, S. 110). In Rückgriff auf Habermas' Schrift zum Strukturwandel der Öffentlichkeit“ von 1962 arbeitet Schröder einerseits die Bedeutung der Öffentlichkeit für moderne Gesellschaften heraus. Er zeigt andererseits, wie der von jeher bestehende Öffentlichkeitscharakter von Religion, Evangelium, Theologie und Kirche im jüngeren wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs zunehmend deutlicher erkannt und akzentuiert worden ist. Von daher differenziert er die Bedeutsamkeit der Öffentlichkeit für die Religionspädagogik:

Religionspädagogik hat teil an den bisher skizzierten Momenten von Öffentlichkeit. Sie hat rezeptiv teil an den Entwicklungen einer ‚bürgerlichen Öffentlichkeit‘ bzw. pluraler Öffentlichkeiten, sie hat konstruktiv teil am Öffentlichkeitsanspruch von Evangelium, Kirche und Theologie, sie hat auf Grund des ihr eigenen Gegenstandsfeldes, ihrer zentralen Denkfiguren und ihrer Zielsetzung konstitutiv teil am Aufbau von religiös aufgeklärter Öffentlichkeit – und eben diese Teilhabe ist ihr historisch schon in ihrer Gründerzeit zugewachsen und entsprechend wahrgenommen worden.“ (Schröder, 2013, S. 124).

Diese Öffentlichkeitsdimensionen der Religionspädagogik entfaltet Schröder soann in vier Feldern, für die er jeweils die Bedeutung religiöser Bildung skizziert: die Wahrnehmung öffentlicher Religion(en) in der pluralistischen Gesellschaft; religiöse Kulturen als tragender Bestandteil von gesellschaftlicher Öffentlichkeit; die Rolle der Kommunikationsfähigkeit für Öffentlichkeit und Religion gleichermaßen; und die Orientierung von Öffentlichkeit an Gemeinwohl und Aufklärung.

Venn ich im Folgenden den gegenwärtigen Stand meiner Überlegungen zur Öffentlichkeitsdimension der Religionspädagogik vor- und zur Diskussion stelle, die ich seit einigen Jahren verstärkt beschäftigt (vgl. v. a. Pirner, 2012a; 2012b; 2013a; 2013b; 2014; 2015; 2016a; 2016b), werden sich notwendigerweise Überschneidungen mit den ansatzweise vorgestellten Überlegungen anderer Autoren ergeben. Dies zeigt nicht nur, dass ich teilweise dankbar von ihnen gelernt habe, sondern auch, dass gegenwärtig aus vielfältigen, konfessionsübergreifenden Perspektiven

in ähnliche Richtungen gedacht wird. Offensichtlich ist die Zeit für eine religionspädagogische Neuorientierung unter dem Leitbegriff der Öffentlichen Religionspädagogik einfach gekommen.

Meine eigene Perspektive nimmt ihren Ausgang bewusst von der sozialphilosophischen Debatte über das Gemeinwohl in pluralistischen Gesellschaften, die maßgeblich von John Rawls und Jürgen Habermas bestimmt wurde. Denn die sozialphilosophische Grundfrage, was eine freiheitlich-demokratische, pluralistische Gesellschaft trägt und zusammenhält, findet ihre bildungstheoretische Entsprechung in der Grundfrage, auf welche Bildungsziele für öffentliche Bildung sich eine solche Gesellschaft einigen kann. Und die bildungs- und schultheoretische Frage, was der Religionsunterricht zu gemeinsamen gesellschaftlichen Bildungszielen – also zur „Allgemeinbildung“ – beitragen kann, hängt eng zusammen mit der gesellschaftstheoretischen Frage, welche Beiträge die Religionen auf welche Weise zum „Gemeinwohl“ leisten können. Es lohnt sich also, aus einer öffentlich-theologischen und -religionspädagogischen Perspektive dem sozialphilosophischen Diskurs Beachtung zu schenken.

2. John Rawls: „Öffentliche Vernunft“ und „überlappender Konsens“ als Eckpfeiler des Gemeinwesens in pluralistischen Gesellschaften

Der amerikanische Sozialphilosoph John Rawls war von der Frage umgetrieben, wie Bürgerinnen und Bürger, die in ihren religiösen, philosophischen und moralischen Überzeugungen zutiefst gespalten sind, dennoch eine gerechte und stabile demokratische Gesellschaft aufrecht erhalten können (Rawls, 2005, S. 10). Er beantwortet diese Frage zunächst einmal negativ: Es kann keine umfassende Vorstellung vom „guten Leben“, keine gemeinsame Weltanschauung oder – wie er es nennt – „comprehensive doctrine“ sein, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt gewährleistet. Denn im Gegensatz zu totalitären Staaten kennzeichnet den freiheitlich-demokratischen Staat ja gerade, dass er unterschiedliche, auch sich konflikthaft widersprechende weltanschaulich-religiöse Orientierungen zulässt. Rawls beschreibt eindrücklich den differenz- und konfliktbewussten Ausgangspunkt des politischen Liberalismus, den er v. a. auf die Reformation zurückführt, den man aber mit Jan Assmann auch bereits zur Entstehung des Monotheismus zurückverfolgen könnte: „Was neu ist bei diesem Kampf [der unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen] ist, dass er in die Konzepte der Menschen vom guten Leben ein transzendentes Element einführte, das keine Kompromisse mehr zuließ. [...] Politischer Liberalismus beginnt damit, dass er die absolute Tiefe dieses unversöhnlichen latenten Konflikts ernst nimmt.“ (Rawls, 2005, S. xxvi; meine Übersetzung).

Angesichts dieser unüberbrückbar unterschiedlichen „comprehensive doctrines“ ist es nach Rawls für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ausreichend, wenn es zu einer gemeinsamen Anerkennung von politischen Grundprinzipien und Basiswerten („political conceptions“, „political values“) kommt, die dem politischen Liberalismus entsprechen. Mit seiner „Theory of Justice“ (Erstveröffentlichung 1971) hat Rawls die Gerechtigkeit als einen solchen politischen Basiswert ausgemacht und eine Konzeption von „justice as fairness“ entfaltet. Sie will u. a. sicherstellen,

dass keine der in der Gesellschaft vorhandenen „comprehensive doctrines“ die anderen dominiert oder gewaltsam bekämpft. Denn das Problem des gesellschaftlichen Zusammenhalts in einer pluralen Gesellschaft hat für Rawls im Kern mit der Problemfrage zu tun, wie politisch-gesellschaftliche Gerechtigkeit erreicht werden kann und eben nicht mit der Frage, wie man sich auf eine gemeinsame Vorstellung vom höchsten Guten einigen kann (vgl. Rawls, 2005, S. xxv).

Rawls vertritt also gerade nicht die Ansicht, es müsse eine Art Zivileligion geben, die als einigendes Band für die pluralistische Gesellschaft fungiert, wie das in den USA Robert N. Bellah (1967/1974) und in Deutschland, in abgewandelter Form, Rolf Schieder (1987) vertreten haben. In diesem Sinn betont Rawls auch, dass seine Vorstellung von Politischem Liberalismus eben kein umfassender Liberalismus ist (Rawls, 2005, S. xxvii) und von daher auch nicht einen Ersatz für umfassende, religiös-weltanschauliche Lehren bieten will, sondern sich im Gegenteil von ihnen allen gleich distanziert halten und gerade dadurch für alle gleich akzeptabel sein will (Rawls, 2005, S. xxxvii).

Es reicht also nach Rawls für den gesellschaftlichen Zusammenhalt aus, sich auf gemeinsame politische Grundprinzipien und -werte zu verständigen. Wie lässt sich aber gesellschaftliche Akzeptanz für ein solches politisches Konzept unter den Bedingungen der Freiheit und Gleichheit aller Bürger finden? Noch grundsätzlicher gefragt: „How is Political Liberalism Possible?“ Diese Frage steht im Zentrum von Rawls' Weiterentwicklung seiner Theorie im 1993 erschienenen Band „Political Liberalism“. Der politische Liberalismus, so lautet die erste Antwort von Rawls auf diese Frage, geht von einer allen Menschen gemeinsamen Vernunft aus, auf deren Basis sich politische Grundwerte argumentativ begründen lassen. Diese gemeinsame Vernunft wird auch jenen Menschen zugetraut, die unterschiedlichen „comprehensive doctrines“, also unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen, anhängen und die deshalb in der Lage sind, aus bloßen Gründen einer politischen Vernunft einem politischen Konzept wie Rawls' Gerechtigkeitstheorie oder, um ein anderes Beispiel zu nehmen, dem Konzept der Menschenrechte, zuzustimmen. Insofern bezeichnet Rawls die vernunftbasierte Begründung solcher Konzepte als „freistehend“, weil sie sich gerade nicht auf irgendwelche religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven, auf irgendeine bestimmte Vorstellung vom ‚guten Leben‘ bezieht (Rawls, 2005, S. 389). Rawls illustriert diese Art der Begründung, indem er darauf verweist, dass z. B. viele, wenn nicht die meisten Bürger/innen den Gerechtigkeitsprinzipien, die in ihrer Verfassung und politischen Praxis verkörpert sind, zustimmen, ohne irgendeine spezifische Verbindung zwischen diesen Prinzipien und ihren weltanschaulichen oder religiösen Orientierungen zu sehen (vgl. S. 160). Wenn Bürgerinnen und Bürger solchermaßen vernunftgeleitet über Grundsätze ihrer Verfassung oder grundlegende Fragen von Gerechtigkeit diskutierten, können Sie zu einem Konsens finden, der dann auf dem basiert, was Rawls als „öffentliche Vernunft“ („public reason“) bezeichnet (vgl. S. 10). Ein solcher vernunftbasierter Konsens ist für Rawls grundsätzlich ausreichend.

Allerdings – so Rawls' zweite Antwort auf die Frage nach dem Zusammenhalt im gesellschaftlichen Pluralismus – gewinnt dieser Konsens an Breite, Tiefe und Stabilität, wenn sich die politischen Prinzipien oder Konzepte mit unterschiedlichen

„comprehensive doctrines“ verbinden bzw. als mit ihnen kompatibel erweisen lassen, so dass ein „overlapping consensus“ zwischen den Religionen und Weltanschauungen entsteht:

„Es ist daran zu erinnern, dass eine politische Konzeption von Gerechtigkeit nicht von irgendwelchen umfassenden Lehren abhängt, auch nicht von agnostischen. Aber obwohl eine politische Gerechtigkeitskonzeption in diesem Sinn freistehend ist, heißt das nicht, dass sie nicht eingebettet – oder lokalisiert, oder wie ein Modul eingesetzt – werden kann in unterschiedliche Lehren [im Sinn von Weltanschauungen oder Religionen], denen Bürgerinnen und Bürger folgen“ (S. 387; meine Übersetzung).

Erst wenn tendenziell alle Bürgerinnen und Bürger dies tun, so argumentiert Rawls, wird eine fundierte und umfassende öffentliche Begründung („public justification“) des politischen Konzepts erreicht. Denn in diesem Fall nehmen sich die Bürgerinnen und Bürger gegenseitig ernst als solche, die unterschiedliche, „vernünftige“ Weltanschauungen oder Religionen haben, welche das politische Konzept bejahen. Und dieses wechselseitige Sich-ernst-nehmen prägt die moralische Qualität der öffentlichen politischen Kultur (vgl. S. 387). Diese Art der „öffentlichen Begründung“ politischer Konzepte stellt für Rawls die beste und auch vernünftigste, weil tiefe und dauerhafte Basis für den sozialen Zusammenhalt dar. Er verweist dabei auch auf die wichtige öffentliche Rolle der gesellschaftlichen Gruppierungen, die von „comprehensive doctrines“ getragen werden, diese häufig historisch gewachsenen Traditionen von Generation zu Generation weitergeben und somit das Leben ihrer Mitglieder prägen; explizit spricht er hier von den verschiedenen Religionsgemeinschaften (S. 389f.).

3. Jürgen Habermas: „Komplementäre Lernprozesse“ durch „Übersetzungen“

Die Überlegungen, die Jürgen Habermas seit seinem ‚religious turn‘ in seiner Friedenspreisrede von 2001 zur Rolle von Religion(en) in einer „postsäkularen“ Gesellschaft angestellt hat, weisen immer wieder Bezüge zu Rawls auf. Sie verfolgen zudem die gleiche Fragerichtung nach dem Zusammenhalt einer pluralistischen Gesellschaft, wobei Habermas stärker als Rawls die zeitdiagnostische Analyse und die aktuellen Gefährdungen dieses Zusammenhalts sowohl durch religiöse Extremisten (Habermas, 2012, S. 308) als auch durch eine „entgleisende Säkularisierung“ bzw. „entgleisende Modernisierung“ (Habermas, 2009, S. 111) als Ausgangspunkt nimmt. Auch wenn Rawls Habermas unterstellt hat, er konzipiere seine Philosophie als eine „comprehensive doctrine“ (Rawls, 2005, S. 373), geht Habermas mit seinem philosophischen Paradigma eines „nachmetaphysischen Denkens“ ebenso wie Rawls davon aus, dass eine umfassende Theorie des guten Lebens für die nachmetaphysische Philosophie nicht mehr möglich sei. Er sieht allerdings hierin gerade auch ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Philosophie und Religion, das nicht zur Abwertung, sondern zur Wertschätzung letzterer beiträgt: In „heiligen Schriften und religiösen Überlieferungen“ seien nämlich „Intuitionen von Verfehlung und Erlösung, vom rettenden Ausgang aus einem als heillos erfahrenen Leben artikuliert, über Jahrtausende hinweg subtil ausbuchstabiert und hermeneutisch wachgehalten worden“. Deshalb könne in den Religionsgemeinschaften, „sofern

sie nur Dogmatismus und Gewissenszwang vermeiden, etwas intakt bleiben, was andernorts verloren gegangen ist und mit dem professionellen Wissen von Experten allein auch nicht wiederhergestellt werden kann [...]“ (Habermas, 2009, S. 115).

Habermas' Rede von einer „postsäkularen Gesellschaft“ nimmt den soziologischen Befund auf, dass religiöse Gemeinschaften in unseren europäisch-modernen, säkularisierten Gesellschaften weiterbestehen und hier, sogar unabhängig von ihrem quantitativen Gewicht, einen Sitz im Leben behaupten können. Eine postsäkulare Gesellschaft zeichne sich dadurch aus, dass sie sich einstweilen „auf das Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich fortwährend säkularisierenden Umgebung einstellt“ (Habermas, 2001, S. 312ff).

Über diesen soziologischen Befund hinaus stellt sich für Habermas jedoch die auch von Rawls bearbeitete normative Frage: „Wie sollen wir uns als Mitglieder einer postsäkularen Gesellschaft verstehen und was müssen wir reziprok voneinander erwarten, damit in unseren historisch festgefühten Nationalstaaten ein ziviler Umgang der Bürger miteinander auch unter den Bedingungen des kulturellen und weltanschaulichen Pluralismus gewahrt bleibt?“ Und auch Habermas erscheint, wie Rawls, ein *modus vivendi*, nach dem Toleranz lediglich die zähneknirschende Anerkennung des eigentlich abgelehnten Anderen als gleichberechtigter Staatsbürger bedeutet, keine ausreichende Grundlage für ein gedeihliches Zusammenleben. Vielmehr müssten sich religiöse Bürger und Religionsgemeinschaften „die säkulare Legitimation des Gemeinwesens unter den Prämissen ihres eigenen Glaubens zu eigen machen“ (Habermas, 2009, S. 324). Die beiden großen christlichen Kirchen hätten solch einen Prozess im 20. Jahrhundert durchlaufen und ihr Ja zu Liberalismus und Demokratie gefunden. Dem Islam stehe „dieser schmerzhafteste Lernprozess“ noch bevor. „Eine solche Mentalitätsänderung lässt sich nicht verordnen, nicht politisch steuern und rechtlich erzwingen, sie ist bestenfalls das Ergebnis eines Lernprozesses.“ (Habermas, 2009, S. 325).

Ein solcher Lernprozess ist für Habermas aber auch auf der Seite der säkularen und vor allem der säkularistisch eingestellten Bürger nötig. „Verboten nicht dieselben normativen Erwartungen, die wir an eine inklusive Bürgergesellschaft richten, eine säkularistische Abwertung der Religion ebenso wie beispielsweise die religiöse Ablehnung der Gleichstellung von Mann und Frau?“ (Habermas, 2009, S. 326). Insofern kommt Habermas zur konzeptionellen Forderung eines „komplementären Lernprozesses“ von religiösen und nicht religiösen Bürgerinnen und Bürgern. Es geht ihm letztlich darum, dass beide Seiten, die Moderne und die Religion, gleichermaßen selbstreflexiv und sich ihrer Begrenztheiten bewusst werden, so dass sie bereit werden, aufeinander zu hören und voneinander zu lernen:

„In der postsäkularen Gesellschaft setzt sich die Erkenntnis durch, dass die ‚Modernisierung des öffentlichen Bewusstseins‘ phasenverschoben religiöse wie weltliche Mentalitäten erfasst und reflexiv verändert. Beide Seiten können, wenn sie die Säkularisierung der Gesellschaft als einen komplementären Lernprozess begreifen, ihre Beiträge zu kontroversen Themen in der Öffentlichkeit dann auch aus kognitiven Gründen gegenseitig ernst nehmen.“ (Habermas, 2009, S. 117, vgl. auch S. 104).

Für seine eigene, agnostisch-philosophische Disziplin und Position hat Habermas wiederholt dafür plädiert, lernbereit gegenüber religiösen Traditionen und Positionen zu sein und in immer neuen Anläufen verdeutlicht, wo er ihr Potenzial in Geschichte und Gegenwart sieht. „Religiöse Überlieferungen besitzen für moralische Intuitionen, insbesondere im Hinblick auf sensible Formen eines humanen Zusammenlebens, eine besondere Artikulationskraft.“ (Habermas, 2009, S. 137). Solche „semantischen Potentiale“ der religiösen Tradition seien, so vermutet er, „noch nicht ausgeschöpft“ (Habermas, 2001, S. 25).

Hinsichtlich der hermeneutischen Frage, wie ein solches komplementäres Lernen möglich ist, gewinnt für Habermas das Konzept der Übersetzung eine zentrale Rolle. Historisch verweist er darauf, dass in der Philosophie immer wieder Gehalte aus der jüdisch-christlichen Tradition durch eine „rettende Übersetzung“ in allgemein zugängliche säkulare Sprache transformiert worden sind; sein Paradebeispiel ist Kants Übersetzung der christlichen Glaubensaussage von der Gottebenbildlichkeit des Menschen in das säkulare Konzept der Menschenwürde. (Habermas, 2009, S. 116). Besonders interessant ist, dass Habermas unter Rückgriff auf Rawls' erst jüngst posthum veröffentlichte Examensarbeit auch bei ihm religiöse Wurzeln seiner säkularen Gerechtigkeitskonzeption und damit eine Art säkularisierender Übersetzungsarbeit entdeckt. (Habermas, 2012, S. 257-276).

Übersetzung ist für Habermas der Modus einer „Säkularisierung, die nicht vernichtet“, die also die Sinnpotenziale der Religionen bewahrt statt diese einfach für obsolet zu erklären. (Habermas, 2007, S. 29). Allerdings hält er schon in seiner Friedenspreisrede fest, dass es keine vollständige Übersetzung geben kann: „Als sich Sünde in Schuld, das Vergehen gegen göttliche Gebote in den Verstoß gegen menschliche Gesetze verwandelte, ging etwas verloren. [...] Die verlorene Hoffnung auf Resurrektion hinterlässt eine spürbare Leere.“ (Habermas, 2007, S. 24). Mit dieser Einschätzung positioniert sich Habermas deutlich im Gegensatz zu Philosophen wie Hegel, der meinte, die Gehalte des Christentums in den philosophischen Begriff hinein „aufheben“ zu können, oder Herbert Schnädelbach, der angesichts der säkularisierten, ehemals christlichen Werte das Christentum selbst nun tendenziell für überflüssig erklärt. (Schnädelbach, 2003, S. 231-234).

Im Hinblick auf den gegenwärtigen öffentlichen Diskurs zwischen religiösen und nicht religiösen Bürgerinnen und Bürgern stellt sich die zentrale Problemfrage, inwieweit erstere ihre religiösen Perspektiven in einer religiösen Sprache in den Diskurs einbringen dürfen sollen, obwohl diese Sprache mit ihrer Prämisse des Gottesglaubens von den nicht religiösen Bürgern nicht geteilt werden kann. Diese Frage wurde bereits in der Auseinandersetzung mit John Rawls kontrovers diskutiert. Rawls hatte zunächst eine sehr restriktive Sicht vertreten, nach der religiösen Bürgerinnen und Bürger nur dann erlaubt ist, ihre religiöse Sicht in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen, wenn sie diese in die allgemein zugängliche Sprache der öffentlichen Vernunft übersetzen können. Bereits in seiner 1995 verfassten „Introduction to the paperback edition“ seines Buchs „Political Liberalism“ revidiert er allerdings explizit diese Position. Er ist jetzt der Auffassung, dass „comprehensive doctrines“, solange sie sich der vernunftgeleiteten Auseinandersetzung stellen, jederzeit in den öffentlichen Vernunftdiskurs eingebracht werden können. Allerdings

nüssten zu gegebener Zeit öffentlich zugängliche Argumentationen gefunden werden, welche die aus den weltanschaulichen oder religiösen Lehren stammenden Perspektiven unterstützen können. (Rawls, 2005, S. xlix-l).

Habermas argumentiert ganz ähnlich, geht aber noch einen entscheidenden Schritt über Rawls hinaus. In analoger Weise macht er die Vernünftigkeit der religiösen Perspektive zur Bedingung für ihre öffentliche Diskursfähigkeit. Während Rawls von *reasonable comprehensive doctrines* spricht, macht Habermas, wie oben bereits zitiert, zur Bedingung, dass Religionen „Dogmatismus und Gewissenszwang vermeiden“ (Habermas, 2009, S. 115) und sich auf die Ebene diskursiver Argumentation einlassen. Etwas präziser als Rawls unterscheidet Habermas zwischen dem informellen öffentlichen Diskurs, in den religiöse Perspektiven jederzeit eingebracht werden können, und dem „politischen Entscheidungsprozess der Parlamente, Gerichte und Regierungen“, wo religiöse Argumente „erst ‚zählen‘ können, wenn deren relevanter Gehalt in eine öffentlich zugängliche Sprache übersetzt worden ist.“ (Habermas, 2007, S. 412; vgl. auch 2009, S. 326).

Der entscheidende Schritt über Rawls hinaus besteht bei Habermas darin, dass er die Übersetzungsaufgabe als ein dialogisch-kooperatives Unternehmen von religiösen und nicht religiösen Bürgerinnen und Bürgern bestimmt. Dass nur die gläubigen Bürgerinnen und Bürger ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache übersetzen müssen, „bevor ihre Argumente Aussicht haben, die Zustimmung von Mehrheiten zu finden“, hält er schon in seiner Friedenspreisrede von 2001 nur dann nicht für unfair, „wenn sich auch die säkulare Seite einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt.“ (Habermas, 2001, S. 21; 2009, S. 137f). Noch deutlicher wird er in seinem Beitrag zur Diskussion mit Joseph Ratzinger von 2005:

Die weltanschauliche Neutralität der Staatsgewalt, die gleiche ethische Freiheiten für jeden Bürger garantiert, ist unvereinbar mit der politischen Verallgemeinerung einer säkularistischen Weltsicht. Säkularisierte Bürger dürfen, soweit sie in ihrer Rolle als Staatsbürger auftreten, weder religiösen Weltbildern grundsätzlich ein Wahrheitspotenzial absprechen, noch den gläubigen Mitbürgern das Recht bestreiten, in religiöser Sprache Beiträge zu öffentlichen Diskussionen zu machen. Eine liberale politische Kultur kann sogar von den säkularisierten Bürgern erwarten, dass sie sich an Anstrengungen beteiligen, relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen.“ (Habermas, 2009, S. 118).

• Konsequenzen für eine Öffentliche Religionspädagogik

Die von Rawls und Habermas entwickelten sozialphilosophischen Perspektiven zum Zusammenhalt in einer weltanschaulich disparat-pluralen Gesellschaft bieten sich als Theorierahmen an, innerhalb dessen sich eine Öffentliche Theologie und eine Öffentliche Religionspädagogik verorten können. Wie schon eingangs skizziert, versteht sich Öffentliche Theologie, wie sie im deutschen Kontext v. a. von Wolfgang Huber und Heinrich Bedford-Strohm entwickelt worden ist, als Reflexionsform eines Christentums, das sich selbstreflexiv seiner Grenzen und Partikularität im weltanschaulichen Pluralismus bewusst geworden ist und auf der Basis der Etablierung dieser Grenzen dialogoffen Beiträge zum Gemeinwohl leisten will. Gegen-

über allen Wunschvorstellungen von einem zivilreligiösen oder weltanschaulichen Grundkonsens unserer Gesellschaft erscheint die Rawlsche Idee von einem auf politische Grundprinzipien und Grundwerte beschränkten Konsens realistischer und gerade auch theologisch angemessener. Damit wird nämlich zum einen dem Risiko von totalitären Tendenzen des Staates vorgebeugt, zum anderen den unterschiedlichen Weltanschauungen und Religionen die Möglichkeit zur freien Entfaltung sowie zur Mitwirkung an gesellschaftlichem Gemeinwohl und öffentlichem Vernunftdiskurs gerade eröffnet.

Freilich plädieren Rawls und Habermas für eine Offenheit von Staat und Gesellschaft gegenüber religiösen Perspektiven, die im öffentlichen Diskurs nicht unumstritten ist und hier engagiert vertreten werden muss. Zudem werden sich die Religionen nicht nur inhaltlich in den Diskurs einbringen, sondern auch Art und Grenzen des Mediums dieses Diskurses, nämlich der „öffentlichen Vernunft“, mit aushandeln. Spielräume dafür gibt es, wenn, wie Rawls und Habermas das tun, diese öffentliche Vernunft nur sehr allgemein im Sinne von „allgemeiner Zugänglichkeit“ oder „allgemeiner Verständlichkeit“ bestimmt wird und Habermas sowohl ein selbstreflexives Bewusstsein für die Grenzen der säkularen Vernunft als auch eine „Sensibilität für religiöse Sprachen“ von den säkularen Bürgerinnen und Bürgern einfordert.

Bereits diese grundlegenden Perspektiven beinhalten notwendigerweise Bildungsaufgaben, die den Religionsunterricht in besonderer Weise betreffen: Es geht um die bildungsmäßige Anbahnung und Unterstützung der Selbstreflexivität sowohl von Religion als auch der aufklärerisch-säkularen Vernunft und um eine angemessene Verhältnisbestimmung von beiden. Noch viel stärker und grundlegender als in bisherigen Konzepten des Religionsunterrichts rückt diese Verhältnisbestimmung von Glaube und Wissen, von Religion und Vernunft in den Mittelpunkt religiöser Bildung.

2. Die Implikationen für öffentliche Bildung werden umso deutlicher beim Habermas'schen Konzept eines komplementären Lernprozesses von religiösen und nicht religiösen Bürgerinnen und Bürgern (wobei auch diese noch einmal plural aufzugliedern wären). Nimmt man dieses Konzept ernst, dann rückt in der Tat die öffentliche religiöse Bildung ins Zentrum der Überlegungen. Denn sie leistet, exemplarisch in der Form des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, sowohl die Aufgabe, religiösen Menschen – im Sinne von Rawls „überlappendem Konsens“ – religiöse Zugänge zur freiheitlich-demokratischen Wertekultur zu erschließen (was viele gegenwärtig v. a. vom Islamischen Religionsunterricht erwarten), als auch die Aufgabe, bei religionsdistanzierten, säkularen Menschen „einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen“ (Habermas) zu wecken oder zu erhalten. Letzteres tut der Religionsunterricht, indem er einerseits in die (jeweilige) religiöse Sprache einführt und andererseits „Übersetzungsangebote“ macht, die auch die nicht religiösen (bzw. andersreligiösen) Schülerinnen und Schüler im Sinne des englischen „learning from religion“ vom Religionsunterricht profitieren lassen. Ein Charakteristikum Öffentlicher Religionspädagogik sehe ich darin, dass sie diese politische und gesellschaftsdiakonische Dimension religiöser Bildung besonders sensibel wahrnimmt und in konzeptionelle Überlegungen überführt, die auch die Begründung des Religionsunterrichts betreffen.

3. Während in jüngerer Zeit für die Begründung des RU an öffentlichen Schulen eine formale, tendenziell überzeitlich-kulturanthropologische Argumentation im Vordergrund stand – nämlich, dass der religiöse Modus menschlicher Weltbegegnung ein zentraler unter anderen ist –, rückt aus der Perspektive einer Öffentlichen Theologie die weiterführende Frage in den Fokus, was eine bestimmte religiöse Sichtweise und Praxis in den gemeinsamen humanisierenden Lernprozess der Gesellschaft im gegenwärtigen zeitgeschichtlichen Kontext einzubringen hat. Öffentliche christlich-religiöse Bildung ist dann begründungstheoretisch v. a. vom historisch gewachsenen Vertrauen und der aktuellen Evidenz getragen, dass das Christentum inhaltlich einen Sprach-, Wahrnehmungs- und Reflexionsgewinn und damit letztlich einen Lebensgewinn für Individuum und Gesellschaft erbringt und hat den Auftrag, dies allen Schülerinnen und Schülern (gerade auch den anders- und nicht religiösen) didaktisch zu erschließen.

Die mit dieser Perspektive verbundene Gefahr einer Funktionalisierung der christlichen Religion ist dabei kritisch im Blick zu behalten bzw. dialektisch in Rechnung zu stellen. Stärker als die kulturanthropologische Argumentation entspricht dieser Begründungsperspektive jedenfalls ein religionspädagogischer Ansatz, in dem sich die christliche bzw. evangelische Religion selbst aufs Spiel setzt und sich dem freien, öffentlichen Diskurs stellt. Um es mit einem Satz aus der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht von 1994 auf den Punkt zu bringen, den ich für ein klassisches Bonmot der Religionspädagogik halte: Der Religionsunterricht „erprobt unter den unterrichtlichen Voraussetzungen der Schule als ein Angebot an alle die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft“ (Kirchenamt der EKD, 1994, S. 21).

4. Die häufig stark individualistisch ausgerichtete Konzeptualisierung von religiöser Bildung ist aus der Perspektive einer Öffentlichen Theologie zu überwinden. Wenn etwa religiöse Kompetenz im Kern bestimmt wird als „Fähigkeit zum Umgang mit der eigenen Religiosität“ (so die häufig zitierte Definition von Ulrich Hemel, 1988, S. 674), besteht die Gefahr einer doppelten Verengung der Bildungsrelevanz des christlichen Glaubens auf das religiöse Individuum. Dem gegenüber wäre zu fragen, was religiöse Bildung auch und insbesondere zum Gemeinwohl aller, auch nicht religiöser Menschen beitragen kann. Es ist zu begrüßen, dass die neue EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht diesen Aspekt besonders betont und immer wieder auch konfessionslose Kinder und Jugendliche in den Blick nimmt (vgl. Kirchenamt der EKD, 2014, v. a. S. 92f.). Zugleich stellt sich damit allerdings die Frage, wie christliche Beiträge zum gesellschaftlichen Gemeinwohl in ihrer konkreten Lebensbedeutsamkeit für Kinder und Jugendliche theologisch und didaktisch erschlossen werden können.

5. Akzeptiert man den skizzierten dialogischen Grundansatz einer Öffentlichen Theologie und den Lernprozess-Vorschlag von Habermas, ergeben sich Verschiebungen, die am deutlichsten im Gegenüber zu einem, zugegeben zugespitzt-einseitig gefassten, korrelationstheologischen und -didaktischen Denken konturiert werden können. Es geht dann nämlich nicht mehr lediglich darum, die Krisen, Probleme und Fragen der Gesellschaft (und der Schülerinnen und Schüler) zu erheben und mögliche Antworten der christlichen Glaubenssicht ins Spiel zu bringen. Der

Fokus verschiebt sich vielmehr auf das gemeinsame Bemühen um Antworten in Dialog und Kooperation mit anders religiösen und nicht religiösen Partnern und auf die Profilierung der christlichen bzw. evangelischen Perspektive als eine besonders wertvolle unter anderen, die sich aber wiederum immer auch dem Dialog mit Anderen verdankt.

Um es an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen: Im Comenius-Papier zu grundlegenden Kompetenzen des RU heißt ein Kompetenzziel: „Religiöse Grundideen (z. B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen“ (Fischer und Elsenbast, 2008, S. 66). Hier werden zentrale gesellschaftliche Wertvorstellungen tendenziell und relativ umstandslos als „religiöse Grundideen“ vereinnahmt, ohne dass dabei alternative, säkulare Wurzeln und Interpretationen dieser Ideen als ebenfalls legitim in den Blick kommen. Mit einer solchen Einseitigkeit aber erweist sich religiöse Bildung nicht wirklich als pluralitätsfähig – um den Leitbegriff der neuen EKD-Denkschrift aufzunehmen (Kirchenamt der EKD, 2014) – bzw. als öffentlichkeitsfähig. Es dürfte einsichtig sein, dass bereits die Darstellung der Entstehung des heutigen christlichen Glaubens z. B. im Religionsunterricht wichtige Weichen stellt für eine solche Pluralitätsfähigkeit: Wenn dabei deutlich wird, dass der christliche Glaube in seiner Geschichte immer wieder vom Austausch mit anderen Weltanschauungen und Religionen bereichert worden ist, wird eine andere Einschätzung von Pluralität nahegelegt als wenn der Eindruck vermittelt wird, der heutige christliche Glaube habe sich gleichsam linear und weitgehend ungebrochen aus den historischen biblischen Texten entwickelt.

6. Das von Habermas inspirierte Modell des komplementären Lernprozesses sollte auch für andere Schulfächer im religiös-ethischen und gesellschaftspolitischen Bildungsbereich sowie für die schulische Öffentlichkeit insgesamt gelten. Vor allem sollte in den Alternativ- oder Ersatzfächern Ethik oder „Werte und Normen“ sowie LER in Brandenburg nicht lediglich die säkulare Ethik im Vordergrund stehen, sondern es sollte auch lernbereit nach einem konstruktiven Dialog mit den Religionen gefragt und nach möglichen Übersetzungen Ausschau gehalten werden. Gerade in den ethisch ausgerichteten Alternativfächern sollte die Einsicht von Habermas beherzigt werden, dass „es auch im eigenen Interesse des Verfassungsstaates [liegt], mit allen kulturellen Quellen schonend umzugehen, aus denen sich das Normbewusstsein und die Solidarität von Bürgern speisen“ (Habermas, 2009, S. 116). Dies gilt in modifizierter Form ebenfalls für die Unterrichtsfächer Sozialkunde, Wirtschaft/Recht und Geschichte, in denen nach vorliegenden Analysen gegenwärtig Religion in der Tendenz entweder marginalisiert oder einseitig pejorativ dargestellt wird (vgl. die Analysen zu den genannten Fächern in Pirner und Schulte, 2010) und schließlich auch für die Schulkultur und die Präsenz von freien religiösen Angeboten in ihr. Eine Öffentliche Religionspädagogik wird ihre Verantwortung in der Schule nicht auf den RU beschränken, sondern öffentliche (religiöse) Bildung insgesamt in den Blick nehmen. Es ist begrüßenswert, dass die neue EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ (Kirchenamt der EKD, 2014) genau diese Weitung des Blickes vornimmt.

7. Der Religionsunterricht kann, wie oben bereits vorgeschlagen, als Raum der Einübung von öffentlichem religiös-weltanschaulichem Diskurs verstanden werden. In diesem Sinn entspricht dem Öffentlichkeitsbezug eine Praxis, die auf Sprach-, Verständigungs- und Reflexionsfähigkeit, also auf Öffentlichkeits- und Dialogfähigkeit zielt. Dabei ist allerdings zu betonen, dass Rawls' Idee des „overlapping consensus“ normativ, nicht empirisch gemeint ist. Es reicht eben nicht, einfach die bestehenden Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wahrzunehmen; vielmehr geht es darum, dass sich die Religionen von den auf der Basis der öffentlichen Vernunft bereits konsensual erzielten grundlegenden Argumentationsmustern, Werten und Rechtsgrundsätzen herausfordern lassen zu mehr Menschlichkeit und damit auch zu mehr interkonfessioneller und interreligiöser Verständigung. In diesem Sinn geht es um die (krisch-konstruktive) Lernbereitschaft von religiösen Menschen nicht nur gegenüber säkularen und anders religiösen Menschen, sondern insbesondere gegenüber der öffentlichen Vernunft. Aktuell ist es vor allem der aus dem Menschenrechtsdiskurs kommende Inklusionsgedanke, und hier insbesondere der Impuls zur Inklusion von homosexuellen Menschen, der wichtige Lernprozesse innerhalb der Religionen angestoßen hat.

8. Darüber hinaus sollte im Religionsunterricht den politischen und gesellschaftlich-öffentlichen Dimensionen von Religion und religiöser Bildung stärkere Beachtung geschenkt werden. Hierbei gewinnen v. a. die ideologiekritische Frage nach den Wirkungsmechanismen und impliziten Normen von Öffentlichkeiten sowie die konstruktive Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten von Öffentlichkeiten eine zentrale Bedeutung (vgl. aus der Perspektive der Öffentlichen Theologie: Höhne, 2015b). Da Öffentlichkeit heute weit überwiegend durch die digitalen Medien hergestellt und geprägt wird, nimmt eine Schlüsselrolle in diesem Zusammenhang auch meiner Überzeugung eine fächerübergreifende und fachintegrierte Medienbildung ein, in der sich die Aspekte Mediennutzung, Medienkunde, Medienkritik und Mediengestaltung verbinden (so in dem viel zitierten Konzept von Medienkompetenz von Dieter Baacke, 1997; vgl. auch Pirner, Pfeiffer und Uphues, 2013; Pirner, 2012c).

Literatur

Baacke, D. (1997). Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Bedford-Strohm, H. (2008). Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft. In: I. Gabriel (Hrsg.), Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik (S. 340–357). Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag.

Bedford-Strohm, H. (2012). Position beziehen. Perspektiven einer öffentlichen Theologie. 3. Aufl., München: Claudius.

Bellah, R. N. (1974). Civil Religion in America. In: E. R. Russell & D. G. Jones (eds.), American Civil Religion (S. 21-44). New York: Harper & Row (Wiederabdruck des ursprünglich 1967 erschienenen Aufsatzes).

Biehl, P., und Nipkow, K. E. (2003). Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster: Lit.

Casanova, José (1994). Public religions in the modern world. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Daecke, S. M. (1970). Öffentlichkeit von Theologie, Predigt und Religionsunterricht. Notizen zum Thema einer didaktisch reflektierten theologia publica (S. 217-262). In: P. Cornehl und H.-E. Bahr (Hrsg.), Gottesdienst und Öffentlichkeit. Zur Theorie und Didaktik neuer Kommunikation. Hamburg: Furche.

Dressler, B. (2006). Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.

Dressler, B. (2012). „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivwechsels. In: G. Grümme, H. Lenhard und M. L. Pirner (Hrsg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (S. 68-78). Stuttgart: Kohlhammer.

Fechtner, K., Fermor, G., Pohl-Patalong, U., und Schroeter-Wittke, H. (Hrsg.) (2005). Handbuch Populäre Kultur und Religion. Stuttgart: Kohlhammer.

Fischer, D., und Elsenbast, V. (2006) (Red.). Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Münster: Comenius-Institut.

Graham, E. (2013). Between a Rock and a Hard Place. Public Theology in a Post-Secular Age. London: SCM Press.

Grümme, B. (2009). Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer.

Grümme, B. (2014a). Sich aufs Spiel setzen. Zum Ansatz einer Öffentlichen Religionspädagogik. Religionspädagogische Beiträge 71/2014, S. 86-97.

Grümme, B. (2014b). Bildungsgerechtigkeit: eine religionspädagogische Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer.

ümme, B. (2015). Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen
benswelten. Stuttgart: Kohlhammer.

ltmann, H.-M. (1998). Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und
r König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kul-
r. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

übermas, J. (2001). Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhan-
ls. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

übermas, J. (2007). Replik auf Einwände, Reaktion auf Anregungen. In: R.
ngthaler und H. Nagl-Docetal (Hrsg.), Glauben und Wissen. Ein Symposium mit
rgen Habermas (S. 366-414). Wien: R. Oldenbourg Verlag.

übermas, J. (2009). Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsät-
. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

übermas, J. (2012). Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken. Berlin:
hrkamp.

emel, U. (1988). Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie.
ankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.

öhne, F. (2015a). Öffentliche Theologie. Begriffsklärungen und Grundfragen
ffentliche Theologie 31). Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.

öhne, F. (2015b). Einer und alle. Personalisierung in den Medien als Herausforde-
ng für eine Öffentliche Theologie der Kirche. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.

ber, W. (1973). Kirche und Öffentlichkeit. Stuttgart: Klett. (2. Aufl. 1991, München:
iser).

rchenamt der EKD (Hrsg.) (1994). Identität und Verständigung. Standort und
rspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evan-
lischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 1994, Online unter: [http://www.ekd.de/
ownload/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf](http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf)

rchenamt der EKD (Hrsg.) (2003). Maße des Menschlichen. Evangelische Per-
ektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gü-
rloh: Gütersloher Verlagshaus (online unter www.ekd.de/EKD-Texte).

rchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). Religiöse Orientierung gewinnen. Evangeli-
her Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätstfähigen Schule. Eine Denk-
hft des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher
rlagshaus. Online unter: [www.ekd.de/download/religioese_orientierung_ge-
innen.pdf](http://www.ekd.de/download/religioese_orientierung_ge-
innen.pdf)

ihnemann, J. (1983ff.). Buchreihe „Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung“,
erlin: EB-Verlag, 32 Bde.

pkow, K. E. (1990). Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche
erausforderungen und theoretische Ausgangspunkte. 4. Aufl., Gütersloh: Güters-
her Verlagshaus (1. Aufl. 1975).

Pirner, M. L. (2001). Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik. Frankfurt a. M.: GEP.

Pirner, M. L. (2003). Werbung in theologischer Perspektive. Ein Überblick. In: G. Buschmann und M. L. Pirner (Hg.), Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven (S. 11-38). Frankfurt a. M.: GEP.

Pirner, M. L. und Schulte, A. (Hrsg.) (2010). Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation. Jena: IKS Garamond.

Pirner, M. L., Lähnemann, J. und Haußmann, W. (Hrsg.) (2011). Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für interkulturelles Lernen. Berlin: EB-Verlag.

Pirner, M. L. (2012a). Übersetzung. Zur Bedeutung einer fundamentaltheologischen Kategorie für kirchliche Bildungsverantwortung. In: G. Meier (Hrsg.), Reflexive Religionspädagogik. Impulse für die kirchliche Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde (S. 79-88). Stuttgart: Calwer.

Pirner, M. L. (2012b). Freedom of religion and belief in religious schools? Towards a multiperspective theory. In: B. Freathy, S. Parker und L. Francis (Eds.), Religious Education and Freedom of Religion and Belief (S. 167-192). Oxford et al: Peter Lang.

Pirner, M. L. (2012c). Medienweltorientierte Religionsdidaktik. In: G. Grümme, H. Lenhard und M. L. Pirner (Hrsg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (S. 159-172). Stuttgart: Kohlhammer.

Pirner, M. L., Pfeiffer, W. und Uphues, R. (Hrsg.) (2013). Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (medienpädagogik interdisziplinär Bd. 9). München: kopaed.

Pirner, M. L. (2013a). Protestantismus und Menschenrechtsbildung. Das Beispiel Religionsunterricht. In: R. Koerrenz (Hrsg.), Bildung als protestantisches Modell (S. 149-167). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Pirner, M. L. (2013b). Christian Pedagogy? A research report on the Christian profile of an educational institution. *British Journal of Religious Education* 35(1), S. 72-86.

Pirner, M. L. (2014). Menschenrechte und interreligiöse Bildung – Grundlagen und konzeptionelle Perspektiven. In: M. L. Pirner, J. Lähnemann und H. Bielefeldt (Hrsg.), Menschenrechte und interreligiöse Bildung (S. 292-304). Berlin: EB-Verlag.

Pirner, M. L. (2015, im Druck). Repräsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik. *Evangelische Theologie*, 75(6).

Pirner, M. L., Lähnemann, J. und Bielefeldt, H. (Hrsg.) (2015). Menschenrechte und interreligiöse Bildung. Berlin: EB-Verlag.

Pirner, M. L. (2016a, im Druck). Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(1).

Pirner, M. L. (2016b, Buchveröffentlichung, in Vorbereitung). Religion und öffentliche Bildung. Perspektiven einer Öffentlichen Religionspädagogik in postsäkularer Gesellschaft.

Rawls, J. (1999). *Collected Papers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. Expanded Edition, New York: Columbia University Press.

Rawls, J. (2010). *Über Sünde, Glaube und Religion*. Berlin: Suhrkamp.

Schieder, Rolf (1987). *Civil Religion*. Die religiöse Dimension der politischen Kultur. Gütersloh: Gütersloher.

Schlag, T. (2010). *Horizonte demokratischer Bildung*. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive. Freiburg i. Br.: Herder.

Schlag, T. (2012). *Öffentliche Kirche*. Grunddimensionen einer praktisch-theologischen Kirchentheorie. Zürich: TVZ.

Schnädelbach, H. (2003). Säkulare oder spätchristliche Welt – Wie nachhaltig ist die prägende Wirkung des Christentums? (Korreferat in Thesen). In: R. Schröder und J. Zachhuber (Hg.), *Was hat uns das Christentum gebracht? Versuch einer Bilanz nach zwei Jahrtausenden* (S. 231-234). Münster: Lit.

Schobert, I. (2009). *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schröder, B. (2013). *Öffentliche Religionspädagogik*. Perspektiven einer theologischen Disziplin. ZTHK 110, S. 109-132.

Schroeter-Wittke, H. (2009). *Populäre Kultur und Religion*. Best of ... Jena: IKS Garamond.

Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion*. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck.

Thielicke, H. (1948). *Kirche und Öffentlichkeit*. Zur Grundlegung einer lutherischen Kulturethik. Tübingen: Furche.

Zachhuber (Hrsg.), *Was hat uns das Christentum gebracht? Versuch einer Bilanz nach zwei Jahrtausenden* (S. 231-234). Münster: Lit.

Ziebertz, H.-G. (2002). In F. Schweitzer, R. Englert, U. Schwab und H.-G. Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (S. 204-226). Freiburg i. Br.: Herder.