

Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik¹

Abstract: The philosophical discourse on the question of “how citizens who remain deeply divided on religious, philosophical, and moral doctrines, can still maintain a just and stable democratic society” (John Rawls) corresponds with the discourse in educational science on the question of how a consensus on major objectives of public education and the role of religious education in this context can be reached. Based on this insight, the article sketches some main components of the two recently most influential social theories, those developed by John Rawls and Jürgen Habermas. It is suggested that together they can provide a frame of reference for public religious education (and public religious pedagogy), and concrete consequences for its practice at schools and beyond are indicated.

Keywords: social theory, philosophy, public theology, public religious pedagogy

Schlagworte: Sozialphilosophie, Öffentliche Theologie, Öffentliche Religionspädagogik

Die sozialphilosophische Grundfrage, was eine freiheitlich-demokratische, pluralistische Gesellschaft zusammenhält, findet ihre bildungstheoretische Entsprechung in der Grundfrage, auf welche Bildungsziele für öffentliche Bildung sich eine solche Gesellschaft einigen kann. Und die bildungstheoretische Frage, was öffentliche religiöse Bildung zu gemeinsamen gesellschaftlichen Bildungszielen – also zur „Allgemeinbildung“ – beitragen kann, hängt eng zusammen mit der gesellschaftstheoretischen Frage, welche Beiträge die Religionen zum „Gemeinwohl“ leisten können. Die Fokussierung auf das gesellschaftliche Gemeinwohl lässt sich m.E. als Charakteristikum einer Öffentlichen Religionspädagogik verstehen, die sie von der Öffentlichen Theologie übernimmt. Sie bezieht diese auf den Bildungsbereich, expliziert und akzentuiert damit einerseits eine immer schon in der Religionspädagogik präsenste Dimension und arbeitet andererseits die schon immer vorhandenen Bildungsbezüge Öffentlicher Theologie heraus. Damit kann eine Öffentliche Religionspädagogik in beiden Bereichen, in der Religionspädagogik und der Öffentlichen Theologie, wichtige Impulse geben.

Aus dieser Perspektive gehört der sozialphilosophische Diskurs um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu den Grundlagen einer Öffentlichen Religionspädagogik. Bei seiner religionspädagogischen Rezeption in Deutschland ist bislang zwar mehrfach Jürgen Habermas², aber kaum John Rawls rezipiert worden, dessen Theorie jedoch eine zentrale Bezugsgröße von Habermas' Überlegungen darstellt und der im anglo-amerikanischen Kontext breit diskutiert worden ist. Im Folgenden sollen darum – im vorgegebenen Rahmen stark verkürzend – wesentliche Theoriebausteine beider skiz-

¹ Ausführlicher: Manfred L. Pirner, Religion und öffentliche Bildung. Notwendige Lernprozesse in der post-säkularen Einwanderungsgesellschaft (in Vorber.).

² Vgl. neben den in Anm. 21 genannten Publikationen z.B. Mirjam Schambeck, Warum Bildung Religion braucht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) H. 1, 249–263; Bernhard Dressler, Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen, in: ZPT 62 (2010), H. 2, 112–128.

ziert und in ihrer Bedeutung für eine Öffentliche Religionspädagogik diskutiert werden.

1. John Rawls: „public reason“ und „overlapping consensus“ als Eckpfeiler des Gemeinwesens in pluralistischen Gesellschaften

Die Frage, „how citizens who remain deeply divided on religious, philosophical, and moral doctrines, can still maintain a just and stable democratic society“³, lässt sich mit John Rawls zunächst einmal negativ beantworten: 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 gerade, dass er unterschiedliche, auch sich konflikthaft widersprechende weltanschaulich-religiöse Orientierungen zulässt. Für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist es nach Rawls 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.

Wie lässt sich aber nun gesellschaftliche Akzeptanz für ein solches politisches Gerechtigkeitskonzept 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“: „[...] the political conception of justice is worked out first as a freestanding view that can be justified *pro tanto* [innerhalb seiner eigenen Grenzen, M.P.] without looking to, or trying to fit, or even knowing what are, the existing comprehensive doctrines“ (S. 389). So würden z.B. viele 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). Dieser auf der Basis einer politischen

³ John Rawls, *Political Liberalism*. Expanded Edition, New York 2005, 10 [alle nachfolgend angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf dieses Buch].

oder öffentlichen Vernunft („public reason“⁴) erzielte Minimalkonsens reicht grundsätzlich aus.

Allerdings – so Rawls *zweite Antwort* auf die Frage nach den Möglichkeitsbedingungen des politischen Liberalismus – gewinnt dieser Konsens an der nötigen Breite, Tiefe und Stabilität, wenn sich die politischen Prinzipien oder Konzepte darüber hinaus mit unterschiedlichen *comprehensive doctrines* verbinden bzw. als mit ihnen kompatibel erweisen lassen, sodass ein „overlapping consensus“ zwischen den Religionen und Weltanschauungen entsteht: „[...] even though a political conception of justice is free-standing, that does not mean that it cannot be embedded in various ways – or mapped, or inserted as a module – into the different doctrines citizens affirm.“ (S. 387).

Erst wenn tendenziell alle Bürger/innen dies tun, so argumentiert Rawls, wird eine tief reichende und umfassende öffentliche Begründung („public justification“) und ggfs. eine konstruktive Weiterentwicklung des politischen Konzepts erreicht, in die sich alle einbringen können. 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.

2. Jürgen Habermas: „komplementäre Lernprozesse“ durch „Übersetzungen“

Auch wenn Rawls Habermas unterstellt hat, er konzipiere seine Philosophie als eine „comprehensive doctrine“⁵, 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 ist. Er sieht allerdings hierin gerade 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 wach gehalten 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 [...]“⁶

Habermas' Rede von einer „postsäkularen Gesellschaft“ meint bekanntlich eine Gesellschaft, die sich einstweilen „auf das Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich fortwährend säkularisierenden Umgebung einstellt“.⁷ Über diesen soziologischen Befund hinaus stellt sich für ihn jedoch die auch von Rawls bearbeitete *normative* Frage, wie ein ziviler, dem Gemeinwohl verpflichteter Umgang der Bürger mitei-

⁴ Rawls definiert *public reason* als „citizens' reasoning in the public forum about constitutional essentials and basic questions of justice“ (Rawls, *Political Liberalism*, 10).

⁵ Vgl. John Rawls, *Reply to Habermas*, in: ders., *Political Liberalism*, 373–434; hier: 373.

⁶ Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion*, 115.

⁷ Jürgen Habermas, *Glauben und Wissen*, Frankfurt a.M. 2001, 13.

inander aussehen soll. Und auch Habermas erscheint, wie Rawls, ein *modus vivendi*, nachdem Toleranz lediglich die zähneknirschende Anerkennung des eigentlich abgelehnten Anderen als gleichberechtigter Staatsbürger bedeutet, keine befriedigende Grundlage dafür. Vielmehr müssten sich religiöse Bürger und Religionsgemeinschaften „die säkulare Legitimation des Gemeinwesens unter den Prämissen ihres eigenen Glaubens zu eigen machen“.⁸ 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 schmerzhaft Lernprozess“ noch bevor. „Eine solche Mentalitätsänderung lässt sich nicht verordnen, nicht politisch steuern und rechtlich erzwingen, sie ist bestenfalls das Ergebnis eines Lernprozesses.“⁹

Ein solcher Lernprozess ist für Habermas aber auch auf der Seite der säkularen und vor allem der säkularistisch eingestellten Bürger nötig. „Verbieten 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?“¹⁰ 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 säkulare Vernunft und die Religion, gleichermaßen selbstreflexiv und sich ihrer Begrenztheiten bewusst werden, sodass sie bereit werden, auf einander zu hören und von einander 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.“¹¹

Für seine eigene, philosophische Disziplin und agnostische 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.“¹²

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 Über-

⁸ Habermas, Religion in der Öffentlichkeit der „postsäkularen“ Gesellschaft, in: ders.: Nachmetaphysisches Denken, Berlin 2012, 308–327, 324.

⁹ A. a. O., 325.

¹⁰ A. a. O., 326.

¹¹ Habermas, Zwischen Naturalismus und Religion, 117; vgl. auch ebd., 104.

¹² A. a. O., 137.

setzung der christlichen Glaubensaussage von der Gottebenbildlichkeit des Menschen in das säkulare Konzept der Menschenwürde.¹³ Übersetzung ist für ihn der Modus einer „Säkularisierung, die nicht vernichtet“, die also die Sinnpotenziale der Religionen bewahrt statt diese einfach für obsolet zu erklären.¹⁴ 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.“¹⁵ Dass die Brauchbarkeit des Übersetzungsbegriffs von theologischer Seite auch kritisch angefragt werden muss und worden ist, kann hier nur angemerkt werden.¹⁶

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 mit ihrer Prämisse des Gottesglaubens von den nicht-religiösen Bürgern nicht geteilt werden können. Diese Frage wurde bereits im Gefolge von John Rawls' Veröffentlichungen kontrovers diskutiert. Rawls hatte zunächst eine sehr restriktive Sicht vertreten, nach der religiösen Bürgerinnen und Bürgern nur dann erlaubt ist, ihre religiöse Sicht in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen, wenn sie diese in die allgemeinzugängliche Sprache der öffentlichen Vernunft übersetzen können. Bereits in seiner 1995 verfassten „Introduction to the paperback edition“ seines Buchs „Political Liberalism“ revidiert er allerdings diese Position:

„I now believe, and hereby I revise VI:8 [das entsprechende Kapitel in „Political Liberalism“, M.P.], that reasonable such doctrines may be introduced in public reason at any time, provided that in due course public reasons, given by a reasonable political conception, are presented sufficient to support whatever the comprehensive doctrines [introduced are] to support.“¹⁷

Ähnlich, aber 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.“¹⁸ Der entscheidende Schritt über Rawls hinaus besteht bei Habermas darin, dass er die Übersetzungs-

¹³ Vgl. Habermas, Zwischen Naturalismus und Religion, 116.

¹⁴ Habermas, Glauben und Wissen, 29.

¹⁵ Habermas, Glauben und Wissen, 24.

¹⁶ Vgl. dazu genauer: Manfred L. Pirner, Übersetzung. Zur Bedeutung einer fundamentaltheologischen Kategorie für kirchliche Bildungsverantwortung, in: G. Meier, (Hg.), Reflexive Religionspädagogik. Impulse für die kirchliche Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde, Stuttgart 2012, 79–88; ders., Re-präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik, in: EvTh 75. Jg., H. 6 (im Druck).

¹⁷ Rawls, Political Liberalism, xlix–l. Ähnlich und ausführlicher vgl. John Rawls, The Idea of Public Reason Revisited, in: ders., Collected Papers, Cambridge, Mass. 1999, 573–615; v.a. 591 ff. Rawls spricht hier von einem „wide view of public reason“ bzw. „wide view of political culture“.

¹⁸ Jürgen Habermas, Replik auf Einwände, Reaktion auf Anregungen, in: R. Langthaler/H. Nagl-Doctetal (Hg.), Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien 2007, 366–414; hier: 412.

aufgabe als ein *dialogisch-kooperatives Unternehmen* von religiösen und nicht-religiösen Bürgern bestimmt. Dass nur die gläubigen 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.“¹⁹ 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.“²⁰

3. Diskussion: Konsequenzen für eine Öffentliche Religionspädagogik²¹

1. Wie eingangs bereits angedeutet, bieten sich die von Rawls und Habermas entwickelten sozialphilosophischen Perspektiven zum Zusammenhalt in einer weltanschaulich disparat-pluralen Gesellschaft als Theorierahmen an, innerhalb dessen sich eine Öffentliche Theologie und eine Öffentliche Religionspädagogik verorten können. *Öffentliche Theologie*, wie sie im deutschen Kontext v. a. von Wolfgang Huber und Heinrich Bedford-Strohm entwickelt worden ist²², versteht sich als Reflexionsform eines Christentums, das sich selbstreflexiv seiner Grenzen und Partikularität im weltanschaulichen Pluralismus bewusst geworden ist und auf der Basis der Bejahung dieser Grenzen dialogoffen Beiträge zum Gemeinwohl leisten will. Dass es dazu immer wieder Übersetzungsleistungen bzw. einer „Bilingualität“ der Theologie bedarf, ist in der theologischen Sozialethik auch über das Konzept der Öffentlichen Theologie hinaus weitgehend Konsens. Dass gleichwohl Beiträge von Theologie und Kirche als *christliche* Beiträge erkennbar bleiben sollen, ist wiederum ein besonderes Anliegen der Öffentlichen Theologie. Es geht auch aus theologischer Sicht eben nicht um eine (Selbst-)Säkularisierung, die vernichtet, sondern um ein Interpretations- und Übersetzungsangebot, das den bleibenden Sinnüberschuss und die Unabgegoltenheit der christlichen Tradition stets präsent hält.

¹⁹ Habermas, *Glauben und Wissen*, 21.

²⁰ Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion*, 118.

²¹ Vgl. zum Konzept „Öffentliche Religionspädagogik“ v. a. Bernd Schröder, *Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin*. ZTHK 110 (2013), 109–132, und katholischerseits Bernhard Grüme, *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*, Stuttgart 2015. Zur Sache außerdem impulsgebend: Thomas Schlag, *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*, Freiburg i. Br. 2010., sowie Henrik Simojoki, *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen 2012.

²² Vgl. v. a. Heinrich Bedford-Strohm, *Position beziehen. Perspektiven einer öffentlichen Theologie*, München 2013. Als Einführung: Florian Höhne, *Öffentliche Theologie. Begriffsgeschichte und Grundlagen*, Leipzig 2015.

2. Die Vorstellung, dass die Pointe des Modernisierungsprozesses in der Steigerung der Selbstreflexivität von säkularer Vernunft und Religion gleichermaßen liegt, lässt bereits erkennen, dass es hier vor allem um *Bildungsprozesse und -aufgaben* geht. Dies wird 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 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 *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 öffentliche religiöse Bildung, indem sie einerseits in die (jeweilige) religiöse Sprache einführt und andererseits ‚Übersetzungsangebote‘ macht, die auch die nichtreligiösen (bzw. andersreligiösen) Schüler/innen im Sinne des englischen „learning from religion“ vom Religionsunterricht profitieren lassen. Wie schon eingangs erwähnt, sehe ich ein Charakteristikum Öffentlicher Religionspädagogik darin, dass sie diese politische und gesellschaftsdiakonische Dimension religiöser Bildung besonders sensibel wahrnimmt und expliziert.

3. Gegenüber Vertretern eines rein religionskundlichen Religionsunterrichts oder eines Pflichtfachs Ethik für alle bieten, gerade auch im internationalen Diskurs, sowohl Rawls als auch Habermas wichtige Argumente für die konstitutive Berücksichtigung der religiösen Binnenperspektiven der Religionen: Sowohl in Rawls' Konzept des ‚overlapping consensus‘ als auch in Habermas' Plädoyer für einen komplementären Lernprozess spielen diese Binnenperspektiven eine wichtige Rolle. Dass sie deshalb auch in der öffentlichen religiösen Bildung, wie etwa im konfessionellen oder konfessionell- bzw. interreligiös-kooperativen Religionsunterricht, verankert sein sollten, ist beispielsweise im aktuellen US-amerikanischen Diskurs um eine Verstärkung von religiöser Bildung an öffentlichen Schulen bislang zu wenig im Blick.²³

4. Umgekehrt ist gerade im Hinblick auf den konfessionellen Religionsunterricht zu betonen, dass Rawls' ‚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 erreichten 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 (kritisch-konstruktive) Lernbereitschaft von religiösen Menschen nicht nur gegenüber säkularen und andersreligiösen Menschen, sondern insbesondere

²³ Vgl. exemplarisch: Michael D. Waggoner (Ed.), *Religion in the Public Schools. Negotiating the New Commons*, Lanham, Maryland 2013.

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 wie auch innerhalb der Religionspädagogik angestoßen hat.

5. Öffentliche religiöse Bildung wie z. B. der Religionsunterricht kann demnach als dreifache Aufgabe bestimmt werden: Gläubige und nicht-gläubige bzw. andersgläubige Schüler/innen werden *erstens* elementar in die christlich-religiöse Sprache eingeführt. Sie werden *zweitens* (wie auch in anderen Unterrichtsfächern) in die ‚Sprache‘ und Grundlagen der öffentlichen Vernunft eingeführt, die ihnen hier sowohl in ihrer Eigenständigkeit als auch in ihrer Anschlussfähigkeit an religiöse Perspektiven erschlossen werden. Und sie werden *drittens* dazu angeleitet, eigenständig und kooperativ Übersetzungen zwischen den verschiedenen religiösen und säkularen Sprachen und Weltansichten bis in ihre eigenen Vorstellungs- und Lebenswelten hinein zu versuchen. Dies geschieht einerseits, indem entsprechende komplementäre Lernprozesse didaktisch angeregt und moderiert werden, aber andererseits auch, indem inhaltlich Beispiele für solche Lernprozesse in Geschichte und Gegenwart Beachtung finden.

Konkret bedeutet dies, etwa im Religionsunterricht bereits in der *Darstellung* des christlichen Glaubens, seiner Quellen und seines Werdens durch die Geschichte hindurch die Wechselwirkungen mit anderen Weltanschauungen, Religionen und säkularen Philosophien exemplarisch zur Sprache zu bringen. Hier wäre z. B. stärker als in der Regel üblich vom Einfluss der griechischen Philosophie auf die Entwicklung des Christentums zu handeln, die Wechselwirkungen zwischen Islam und Christentum deutlicher zu skizzieren, die heilsamen Einflüsse der Aufklärung auf das Christentum zu thematisieren und, um ein Negativbeispiel zu nennen, der Eindruck zu vermeiden, dass Menschenwürde und Menschenrechte eine alleinige Erfindung des Christentums seien – wie er angesichts einer neueren Kompetenzformulierung entstehen kann.²⁴ Und bei aller legitimen Betonung des interreligiösen Lernens im Religionsunterricht wäre, angesichts der mittlerweile auch im deutschen Westen mehrheitlich religionsdistanzierten Bevölkerung, das wechselseitige Lernen von religiösen und *nicht-religiösen* Menschen stärker als bisher einzubeziehen bzw. Konzepte des interreligiösen Lernens entsprechend zu erweitern.

6. Die Orientierung an Rawls und Habermas empfiehlt sich aber nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für öffentliche Schule und öffentliche Bildung insgesamt. Auch auf dem Weg zu einer Verständigung über das, was heute Allgemeinbildung sein kann, sollten die Prinzipien des „overlapping consensus“ und des „komplementären Lernprozesses“ Beachtung finden. Für die Schule läge in diesen Prinzipien v. a. auch ein konzeptionelles Angebot an die als Alternativ- oder Ersatzfächer zum Religionsun-

²⁴ In dem von Dietlind Fischer und Volker Elsenbast 2006 herausgegebenen Band „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ (Münster: Comenius-Institut) heißt eine religiöse Kompetenz auf S. 66: „Religiöse Grundideen (z. B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen“. Was würde ein agnostischer Philosoph wie Habermas dazu sagen, wie hier Menschenwürde und Gerechtigkeit als „religiöse Grundideen“ vereinnahmt werden?

terricht bestehenden Fächer Ethik, Philosophie oder Werte und Normen. Es wäre höchst wünschenswert, wenn diese Fächer nicht von einem tendenziellen Säkularismus geprägt wären, sondern von einer kritisch-konstruktiven Dialog- und Lernbereitschaft.²⁵ Um hier in ein fruchtbares Gespräch mit den Didaktiker/inne/n dieser Fächer zu kommen, wäre allerdings in etlichen Bundesländern erst noch ihre Aufwertung dringend nötig.

Schließlich sollte das Konzept des komplementären Lernens auch für andere schulische Unterrichtsfächer wie Sozialkunde, Wirtschaft/Recht und Geschichte gelten, in denen nach vorliegenden Analysen gegenwärtig Religion in der Tendenz entweder marginalisiert oder einseitig pejorativ dargestellt wird²⁶, sowie für die Schulkultur insgesamt. Eine Öffentliche Religionspädagogik wird ihre Verantwortung in der Schule nicht auf den Religionsunterricht beschränken. Und sie wird außerhalb der Schule insbesondere dem Raum der medialen Öffentlichkeit Beachtung schenken, weil gerade dort „öffentliche Vernunft“ (und Unvernunft) Gestalt gewinnt und in vielfältiger, meist informeller Weise Lernprozesse stattfinden, die für das Verhältnis zwischen den unterschiedlichen weltanschaulich-religiösen Orientierungen und damit für den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft von Bedeutung sind.

Thomas Schlag

Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive

Abstract: Religious education can only contribute to current public discourses and indicate its specific relevance for public education if it reflects about its theological perspective and contents. Due to a theological interpretation of the public space as being affected by the idea of God's Holy Spirit, such theological perspective can be seen as a substantial contribution of Religious Education within the public realm and the concrete school context.

Keywords: Religious education, theology, public responsibility, spatial turn, pneumatology

Schlagworte: Religionspädagogik, Theologie, Spatial Turn, Pneumatologie

1. Einleitung

Religiöse Bildung erhebt aus guten Gründen und mit Recht den Anspruch darauf, in unterschiedlichen Öffentlichkeiten des Lebens orientierende Funktion auszuüben. An

²⁵ Vgl. hierzu auch Dressler, a. a. O. (Anm. 2).

²⁶ Vgl. hierzu Manfred L. Pirner/Andrea Schulte (Hg.), Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010.