

Sich aufs Spiel setzen

Zum Ansatz einer Öffentlichen Religionspädagogik

Bernhard Grümme

Entgegen allen Postulaten der Säkularisierungstheorie ist Religion nicht verschwunden.¹ Bleibt zwar deshalb die Rede von einer Wiederkehr der Religion schon im Ansatz unzureichend, so stellt dies für die Religionspädagogik in ihrer Orientierung an Bildung und Autonomie der Menschen eine tiefe Herausforderung dar. Religion wird teilweise öffentlich gewürdigt und eingefordert. Religionspädagogik muss demnach eine Gesprächsbereitschaft in der säkularen Öffentlichkeit nicht erst herstellen. Sie muss sich von dem Lamento einer reinen Defizitorientierung befreien, wonach sie auf einem prinzipiell fremden, ja gar feindlichen Terrain agieren würde. Umso größer jedoch werden die Anforderungen, auf der Linie des Konzildokuments *Gaudium et Spes*, die „Zeichen der Zeit“ (GS 4) zu verstehen, ihr eigenes Profil zu schärfen und ihre Kategorien auszuweisen. Sie müsste sich, so die These der folgenden Überlegungen, in diese Öffentlichkeit hineinbegeben, müsste hier vor Ort ihre Wahrheit erweisen, ihre Wahrheit aufs Spiel setzen, ohne sich dabei selbstrelativierend anzubiedern. Religionspädagogik wäre also als eine Öffentliche Religionspädagogik zu profilieren. Nur, was sind die Kriterien einer solchen Öffentlichen Religionspädagogik? Was sind ihre Elemente? Was prägt sie?

Damit liegt die Gliederung der folgenden Überlegungen auf der Hand. In einem ersten Schritt soll die gegenwärtige Beanspruchung von Religion auf verschiedenen Feldern analysiert werden. Daraus werden in einem zweiten Schritt Anforderungen an eine Öffentliche Religionspädagogik herauspräpariert, deren bildungstheoretische Grundzüge im dritten Schritt skizzenhaft gezeichnet werden.

1. Gegenwart der Religion

1.1 Öffentlichkeit

Was meinen wir, wenn wir von Öffentlichkeit sprechen? Wohl kaum einer hat den Begriff der Öffentlichkeit so scharf profiliert wie der Philosoph Jürgen Habermas. Ihm ging es in seinem 1962 erschienenen Werk „Der Strukturwandel der Öffentlichkeit“ darum, die bürgerliche Kommunikation in Salons, in gelehrten Gesellschaften, in Kaffeehäusern als das Forum politischer Vergesellschaftung, als Vollzug politischer Willensbildung und als Kommunikationsraum der prinzipiell Gleichen und Ebenbürtigen herauszuarbeiten. Hier kam es zu einer Trennung von Staat und Gesellschaft, von Öffentlichem und Privatem, hier formierte sich der Wille der liberal-aufgeklärten Bürger gegenüber einer Ständegesellschaft und absolutistischen Herrschaft. Nicht ein überkommener Status, nicht ein ererbtes oder zugestandenes Privileg,

1 Vorliegender Text stellt eine überarbeitete Fassung der an der Ruhr-Universität Bochum am 22.1.2014 gehaltenen Antrittsvorlesung des Verfassers dar.

nein, die Deliberation der Freien und Gleichen ist der Grundzug dieser bürgerlichen Öffentlichkeit, in der die Privatleute zu öffentlichem Vernunftgebrauch zusammenkommen. Öffentlichkeit ist also nicht das, was Menschen in Talkshows, bei Twitter oder Facebook von sich preisgeben. Öffentlichkeit hat mit Vernunft zu tun. Drei Merkmale prägen dieses Verständnis von Öffentlichkeit:

- der gleiche Zugang aller zu dieser Kommunikation, losgelöst von Rang und wirtschaftlichem Einfluss;
- die Offenheit der Themenwahl, die durch den Willen der Teilnehmer/-innen selbst konstituiert wird, wodurch ein Interpretationsmonopol staatlicher oder kirchlicher Autoritäten zurückgedrängt wird;
- die gemeinsame, gewaltfreie, diskursive, also nur durch die Kraft des besseren Arguments geprägte Ermittlung des Richtigen und Rechten und die Ausdehnung dieses Diskurses in eine aufgeklärte, freie und selbstbestimmte Öffentlichkeit hinein.²

Habermas weiß selber, dass er hiermit nur ein Idealbild herauspräpariert, das es als Realität so nie gegeben hat und auch nicht gibt. Aber es ist immerhin als normativer Anspruch gesetzt.³ Diese Idee bringt er mitten in der Adenauerzeit gegen den Zerfall bürgerlicher Öffentlichkeit in Stellung. Öffentlichkeit ist ein kritischer wie normativer Begriff gegen Prozesse von Ökonomisierung, gegen die Auflösung von Privatheit durch staatliche Macht, gegen die Deflationierung öffentlicher Vernunft durch deren Digitalisierung oder deren Ersetzung durch Schwarmintelligenz, gegen die Privatisierung

staatlicher Aufgaben oder den die Mündigkeit untergrabenden Einfluss der Kulturindustrie, die die Öffentlichkeit vom kulturräsonierenden „zum kulturkonsumierenden Publikum“⁴ degenerieren lässt.

Diese normative kultur- und gesellschaftskritische Theorie der Öffentlichkeit spitzt Habermas unter den veränderten erkenntnistheoretischen Rahmenbedingungen seiner Theorie des Kommunikativen Handelns noch weiter zu. In seinem zweiten Hauptwerk „Faktizität und Geltung“ von 1992 ist Öffentlichkeit „am ehesten als Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen“⁵ zu beschreiben. Diese Öffentlichkeit ist ein durch die freie, gleichberechtigte Kommunikation aller potentiellen Teilnehmer/-innen konstituierter öffentlicher Raum zwischen politisch-staatlicher Ebene mit ihren Institutionen einerseits und dem lebensweltlichen Raum des Privaten andererseits. Hier werden politische Willensbildungsprozesse vorangetrieben, die dann auf der Ebene politischer Institutionen zu Entscheidungen ausformatiert werden. Eine solche Öffentlichkeit lässt sich der Zivilgesellschaft zuordnen.⁶

Diese Zivilgesellschaft ist der Ort, wo sich die in den verschiedenen Vereinen, in Parteien, in Bürgerinitiativen, in NGOs, aber auch in den Kirchen und Religionsgemeinschaften artikulierten Teilöffentlichkeiten aufeinander diskursiv beziehen. Zumindest in normativer Weise sollen alle nach den Prinzipien von Gleichheit, Freiheit, Rationalität und Universalität beteiligt

2 Vgl. Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1990, 96ff., 152ff. – Ferner: Schröder, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin. In: ZThK 110 (2013) 109–132.

3 Habermas 1990 [Anm. 2], 97.

4 Ebd., 267; vgl. Nanz, Patrizia: Öffentlichkeit. In: Brunkhorst, Hauke/Lafont, Cristina/Kreide, Regina (Hg.): Habermas Handbuch, Stuttgart 2009, 358–360.

5 Habermas, Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt a. M. 1998, 436.

6 Vgl. ebd., 443f.; Arens, Edmund/Hoping, Helmut (Hg.): Wieviel Theologie verträgt die Öffentlichkeit?, Freiburg i. Br. 2000.

werden. Es geht, wie er sagt, um die „ebenso egalitäre wie universalistisch ausgerichtete, solidarische Einbeziehung aller, gerade auch der ausgegrenzten Anderen“.⁷

Für uns ist nun dabei folgendes wichtig. Auf der Ebene dieser zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit schreibt Habermas mittlerweile der Religion eine wichtige Rolle zu,⁸ „deren semantische Potentiale noch nicht ausgeschöpft“⁹ seien. Zwar hat der Staat selber weltanschaulich neutral zu bleiben, weil er von Gläubigen, Nichtgläubigen und Andersgläubigen akzeptiert werden muss. Jedoch verweist die zunehmend „entgleisende Modernisierung“, die das demokratische Band „mürbe“ machen und die Solidarität „auszehren“¹⁰ kann, auf Traditionen außerhalb der Vernunft, die „in profanen Gemütern ein Bewusstsein für die weltweit verletzte Solidarität, ein Bewusstsein von dem, was fehlt, von dem, was zum Himmel schreit, zu wecken und wach zu halten“¹¹ in der Lage sind. Insofern beruht auch der Staat auf vopolitischen Quellen, um sich nicht von „knapper werdenden Sinn-, Solidaritäts- und Gerechtigkeitsressourcen“¹² abzuschneiden, die auch zu superogatorischen Handlungen zu motivieren vermögen. Habermas schreibt also der Religion eine ganz elementare Bedeutung für unser Zusammenleben zu.

7 *Arens, Edmund*: Kritisch, kirchlich, kommunikativ. Fundamentaltheologie als öffentliche Theologie. In: *Böttigheimer, Christoph/Bruckmann, Florian* (Hg.): Glaubensverantwortung im Horizont der „Zeichen der Zeit“ (QD 248), Freiburg i. Br. 2012, 432–453, 435.

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

9 Ebd., 24f.

10 *Habermas, Jürgen*: *Zwischen Naturalismus und Religion*. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, 109.

11 *Reder, Michael/Schmid, Josef*: Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Ein Gespräch mit Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. 2008, 30f.

12 *Habermas, Jürgen*: Eine Replik. In: *Reder, Michael/Schmid, Josef* 2008 [Anm. 11], 94–107, 99.

Man müsste gewiss an Habermas kritische Fragen stellen, etwa hinsichtlich der Funktionalisierung von Religion, einer zu starken Trennung von Glauben und Wissen, die dem Rationalitätsgehalt des Glaubens selber nicht gerecht wird, an den darauf beruhenden verengten Begriff von Öffentlichkeit, der eine von außen für die Vernunft undurchdringbar gehaltene Religion aus den politischen Prozeduren prinzipiell ausschließt und durch den Bezug auf die formalen Verfahrensweisen die überschießende Wucht religiöser Traditionen wieder relativiert.¹³ Dies aber steht hier nicht im Fokus.

Für die Religionspädagogik jedoch hat ein solcher Begriff von Öffentlichkeit erhebliche Konsequenzen. Immer dort, wo sie sich einschalten will in das öffentliche Ringen um das gemeinsame Richtige und Gute, muss sie sich an den Prinzipien von Gleichheit, Freiheit, Rationalität und Universalität orientieren. Religionspädagogik kann nicht in einem modernen Integralismus ihre Wahrheit autoritativ zur Sprache bringen. Sie muss argumentativ zu überzeugen versuchen und kann dabei durchaus kritisch auf verdrängte und übersehene Dimensionen im Begriff der Öffentlichkeit und der Vernunft hinweisen.

Damit ist bereits ein zweites Feld berührt, auf dem Religion derzeit beansprucht wird: die Bürgerreligion oder Zivilreligion.

1.2 Öffentliche Religion und Zivilreligion

Bei der Bürgerreligion oder Zivilreligion handelt es sich im Anschluss an *Jean-Jacques Rousseau* und *Robert H. Bellah* um eine Religion, die als gemeinsames Band aller fungiert, um gerade in pluralen heterogenen Gesellschaften nach der Trennung von Kirche und Staat eine Art Zusammenhalt zwischen den Bürgern eines

13 Vgl. *Reder, Michael*: Religion in säkularer Gesellschaft. Über die neue Aufmerksamkeit für Religion in der politischen Philosophie, Freiburg–München 2013, 100–126.

Staates herzustellen.¹⁴ Es liegt auf der Hand, dass nur eine Minimalreligion, die um ihre wesentlichen dogmatischen Inhalte beraubt ist, dazu taugt. Sie ist eine Religion jenseits der Kirchen und verfassten religiösen Gemeinschaften und hat große Nähe zu einer Kulturreligion. Sie ist weder Staatsreligion noch Privatreligion. Dabei ist es bemerkenswert, dass sich bei Rousseau das Toleranzgebot ausdrücklich nicht auf Abweichler von dieser Zivilreligion erstreckt. Zivilreligion hat demnach durchaus exklusiven Charakter.¹⁵

Man muss nur die Reden *Barack Obamas* daraufhin durchforsten, muss nur säkulare Liturgien wie nach dem Tod des Nationaltorhüters Robert Enke, spontane Gedenkfeiern vor dem Krankenhaus von Michael Schumacher oder die Frage nach Gedächtnisorten für gefallene Soldaten in den Kriegseinsätzen der Bundeswehr analysieren, um anschauliche Beispiele für eine civil religion zu finden, auch wenn im Vergleich zu den USA die Zivilreligion in Deutschland nie eine vergleichbare Rolle gespielt hat. Verantwortlich sind für diese Divergenz neben religionssoziologischen Faktoren vor allem verfassungsrechtliche Gründe.¹⁶

Rudolf Schieder, einer der wenigen praktischen Theologen, der sich intensiv mit diesem Phänomen beschäftigt hat, entwickelt eine kritische Theorie der Zivilreligion.¹⁷ Einerseits müsse auch die Zivilreligion die Freiheit

der Bürger/-innen gewährleisten, andererseits brauche jede funktional ausdifferenzierte Zivilgesellschaft ein symbolisch getragenes zivilreligiöses Fundament.¹⁸ Weltanschaulich neutral sei der Staat nur im Blick auf die konkurrierenden Konfessionen und Weltanschauungen. Eine solche Zivilreligion sei auch deshalb weiterführend, weil einerseits Religion zivilisiert würde, andererseits durch diesen Transzendenzbezug sowohl die Selbstverabsolutierung des Staates kritisch konterkariert als auch ein zu einer Weltanschauung verdichteter radikaler Laizismus unterlaufen würde.¹⁹

Die gegenwärtige Religionspädagogik stellt sich diesem Phänomen kaum.²⁰ Dabei bestünde Anlass, dies zu tun. Ich nenne ein Beispiel aus meiner Berufsbiographie. Es war meine vorseitens der Schulleitung für selbstverständlich gehaltene Aufgabe als Religionslehrer, am 12. September 2001, also einen Tag nach den Terrorattacken in den USA, Klagemauern in der Eingangshalle meines Gymnasiums in Hamm aufzubauen, in jedem Unterricht (also nicht nur im RU) mit den Kindern darüber zu sprechen, eine Art Schulseelsorge zu betreiben, etc. Ähnliches ließe sich über den Umgang von Religionslehrerinnen und Religionslehrern mit dem Amoklauf in Winnenden sagen. Hieran erkennt man: Die Religionspädagogik wird durchaus auch zivilreligiös beansprucht. Rudolf Schieder fordert einen offensiven Umgang damit und will darüber sogar den Mehrwert eines konfessio-

14 Vgl. *Graf, Friedrich Wilhelm*: Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur, München 2004, 70ff.

15 *Vögele, Wolfgang*: Zivilreligion in der Bundesrepublik Deutschland, Gütersloh 1994, 18; *Lübbe, Hermann*: Religion nach der Aufklärung, München 2004, 316, 321.

16 *Vögele, Wolfgang*: Zivilreligion. In: *NHbthGb* 4 (2005) 492–495, 494. Umgekehrt wird derzeit auch die Rolle einer europäischen Zivilreligion diskutiert: Vgl. *Kleger, Heinz*: Gibt es eine europäische Zivilreligion?, Potsdam 2008.

17 *Schieder, Rolf*: Wieviel Religion verträgt Deutschland?, Frankfurt a. M. 2001, 210.

18 Vgl. *Schieder* 2001 [Anm. 17], 201f.; *Schieder, Rolf/Meyer-Magister, Hendrik*: Neue Rollen der Religion. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 24 (2013) 28–34.

19 *Schieder, Rolf*: Sind Religionen gefährlich? Religionspolitische Perspektiven für das 21. Jahrhundert, Berlin 2011, 302–307.

20 Vgl. *Naurath, Thomas*: Neu gelesen: Hemel, Ulrich: Theorie der Religionspädagogik (1984). In: *RpB* 68/2012, 107–110, 107; *Englert, Rudolf*: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 59.

nellen, in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften vollzogenen RU gegenüber einem staatlich getragenen Ethik- oder Wertunterricht begründen.²¹ Da die „Schulen zu den wichtigsten Agenten zivilreligiöser Sozialisation gehören“, ohne einen staatlichen Zivilreligionsunterricht anbieten zu dürfen, da der RU selber ein Ort der Zivilisierung von Religion und der religiösen Kompetenzbildung sei,²² liege es auf der Hand, dass, so Schieder, „auch der Religionsunterricht [...] eine zivilreligiöse Funktion zu erfüllen“²³ hat.

Was ist von dieser Bewertung zu halten? Schieder zeigt damit durchaus Gespür für die gesellschaftlichen und politischen Kontexte, in denen religiöse Bildung in der Schule steht. Und man könnte sehr wohl die Frage stellen, ob es nicht angesichts der Tradierungskrise des Glaubens und der Säkularisierungsprozesse eine verlockende Perspektive wäre, Religion in ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktionalität und weniger in ihrer Wahrheit ins Spiel zu bringen. Dann wären allerdings nicht mehr die institutionalisierten Religionen der Bezugspunkt, sondern der Grundkonsens einer verdünnten, entdogmatisierten Minimalreligion. So mit Pluralität, Individualisierung und Säkularisierung umzugehen hieße allerdings, den Wahrheitsanspruch der biblischen Gotteshoffnung nicht mehr ins Gespräch mit der Zivilreligion einbringen zu können. Die Zivilreligion als religionspädagogische Herausforderung zu begreifen hieße dagegen, sich den kritisch-prophetischen Stachel nicht ziehen zu lassen. Letztlich handelt es sich bei der Zivilreligion um eine „marktkonforme Kommodifizierung der Religion“²⁴ die die prophetischen Impulse und die Visionen für eine

Neue Welt aus der Hoffnung auf das Reich Gottes abblendet. Es ist schon signifikant, dass selbst der Agnostiker Habermas anmerkt, dass „keine noch so geschickt geschneiderte Zivilreligion“ der allenthalben festzustellenden „Entropie des Sinns vorbeugen“²⁵ könne.

Im Unterschied zur Zivilreligion wird dagegen im Konzept der Öffentlichen Religion weder der Staat noch die Zivilgesellschaft sakralisiert.²⁶ In der diskursiven Öffentlichkeit treten danach unterschiedliche Weltanschauungen und Religionen in eine argumentative Auseinandersetzung um grundlegende Orientierungen, Werthaltungen und Praktiken. Dieses Modell macht erst mit der kulturwissenschaftlichen und historischen Analyse, dass der weltanschaulich neutrale Verfassungsstaat in seinen Beschlüssen, seinem Handeln und seinen Regelungen „tatsächlich niemals weltanschaulich neutral“ ist, sondern auf der „Rivalität der Weltanschauungen basiert“²⁷.

Der christliche Glaube gehört aufgrund seiner politischen Dynamik in diesen öffentlichen Raum. Er selber drängt darauf, in kritisch-transformatorischer wie befreiender Weise öffentlich zu werden. Öffentliche Religionen „verorten sich in der medialen, diskursiven, zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit und greifen in vielfältiger Weise in diese ein. Sie tun dies, indem sie darin etwa Kräfte zum Schutz bedrohter Lebenswelten mobilisieren, gegen die Abkoppelung angeblich rein politischer bzw. ökonomischer Fragen von ethischen und moralischen Gesichtspunkten protestieren, die Beziehung von Religion und Politik, Glaube und Moral, individueller Lebensgestaltung und kollektiver Verantwortung reklamieren und so der modernen liberalen Auffassung von der strikten Trennung

21 Schieder 2001 [Anm. 17], 194.

22 Ebd., 163.

23 Ebd., 169

24 Hochgeschwender, Michael: Amerikanische Religion. Evangelikalismus, Pfingstertum und Fundamentalismus, Frankfurt a. M. Leipzig 2007, 171.

25 Vgl. Habermas 1998 [Anm. 5], 631.

26 Arens, Edmund: Gottesverständigung. Eine kommunikative Religionstheologie, Freiburg i. Br. 2007, 149, 72.

27 Hochgeschwender 2007 [Anm. 24], 200.

der gesellschaftlichen Sphären widersprechen“.²⁸ In diesem Diskurs ist die Wahrheit des Glaubens einzubringen und dort „diskursiv gut paulinisch zu prüfen. Sie kann hier gegebenenfalls ihre argumentative Überzeugungs- und ihre performative Veränderungskraft aufzeigen“.²⁹ Gerade in der protestantischen Sozialethik wendet sich eine Öffentliche Theologie diesen Phänomenen einer Öffentlichen Religion zu und reflektiert „Fragen öffentlicher Bedeutung im Lichte theologischer Traditionen“.³⁰

Für die Religionspädagogik geht es hier um Wesentliches. Es steht zur Debatte, inwiefern sie sich selber in der Öffentlichen Religion einbringen kann. Im Unterschied zur Zivilreligion wäre dies ein Forum, in dem die befreiende wie gesellschaftsverändernde Kraft der Reich-Gottes-Botschaft zur Geltung gebracht werden könnte. Denn hier bräuchte sie ihren Wahrheitsanspruch nicht von vornherein einzuschränken. Vielmehr wäre dieser gerade gefordert. Gleichwohl hätte sie darauf zu achten, inwiefern sie bei diesem Dialog gerade auf dem Feld der Erziehung und Bildung „genuin theologisch begründete Inhalte so geltend“ machen kann, „dass die Theologie gegenüber den gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten und Bedürfnissen ein kritisches Potential entfalten kann und dennoch anknüpfungs- und gesprächsfähig bleibt“.³¹ Dies wird besonders brisant auf ihrem eigentlichen Feld, der Bildung.

28 Arens 2007 [Anm. 26], 150.

29 Vgl. Arens 2007 [Anm. 26], 54.

30 Bedford-Strohm, Heinrich: Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft. In: Gabriel, Ingeborg (Hg.): Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik, Ostfildern 2008, 340–356, 345.

31 Miggelbrink, Ralf: Öffentliche Theologie. Neues zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung von Religion und Theologie. In: ThRv 6 (2011) 443–456, 450; hier sieht Schröder 2013 [Anm. 2] die kritische Relevanz der biblischen Botschaft zu schwach und bleibt so eigentümlich affirmativ.

1.3 Bildung

Nicht nur philosophisch, nicht nur sozialetisch, auch bildungstheoretisch ist Religion derzeit angefragt. Angesichts der höchst schwierigen, bis heute anhaltenden Geschichte zwischen Pädagogik und Religionspädagogik reibt man sich verwundert die Augen, was derzeit in der Bildungstheorie geschieht. In ihr spielt Religion wieder eine Rolle. Ich beschränke mich hier auf zwei derzeit besonders markante Beispiele:

■ Vor dem Hintergrund der Bildungstheorie des Bildungsforschers Jürgen Baumert entwickelt die PISA-Studie einen Bildungsbegriff, der auf der inneren Zuordnung unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung beruht. Man kann sich demnach ganz unterschiedlich zur Welt verhalten. Jedem Modus, der Welt zu begegnen, sind bestimmte Formen von Rationalität und bestimmte Schulfächer zugeordnet. Man kann die Welt mal rechnerisch in Zahlen denken, man kann sie auf Schönheit hin wahrnehmen, kann versuchen, sie zu gestalten und kritisch zu bewerten. Man kann ihr aber auch auf den Grund gehen und nach dem fragen, was die Welt im Letzten zusammenhält. Die PISA-Studie unterscheidet demnach mit der Kognitiv-instrumentellen, der Ästhetisch-expressiven, der Normativ-evaluativen sowie der Religiös-konstitutiven Rationalität vier Arten der Weltbegegnung.³² Man sieht hier eine bildungstheoretische Begründung dafür, dass alle Fächer der Schule tatsächlich dorthin gehören. Allgemeinbildung als Zielhorizont von Schule erwächst daraus, dass diese vier unterschiedlichen Weisen, der Welt zu begegnen, in der Schule vertreten sind. Kein

32 Vgl. Baumert, Jürgen u. a.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung einer Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opfaden 2001, 15–68, 20ff.

Weltzugang kann den anderen ersetzen oder gar dominieren, auch wenn manche Fachlehrer/-innen in der Begeisterung für ihr Fach das anders sehen. Bildungsprozesse sind deshalb um ihrer selbst willen dringend auf die Entfaltung *aller* Wirklichkeitszugänge mit den jeweiligen Rationalitätsformen angewiesen. Der Ertrag für die religiöse Bildung ist enorm. Man wird zwar nicht davon ausgehen können, dass hier eine bildungstheoretische Begründung für konfessionellen RU im engen Sinne vorliegt. Aber dennoch wird hier religiöse Bildung in ein Konzept von Allgemeinbildung sowie in die Neufassung eines Bildungskanons eingeschrieben und damit der RU als schulisches Unterrichtsfach legitimiert, ja sogar eingefordert. Schüler/-innen brauchen also Religion, um Bildung zu erfahren.

- Offensichtlich finden sich in diesem Ansatz erhebliche Parallelen zu dem Allgemeinbildungskonzept *Dietrich Benners*, der gleichwohl weniger von unterschiedlichen Rationalitätstypen als von einem multidimensionalen Begriff menschlicher Praxis her denkt. Arbeit, Religion, Kunst, Politik, Pädagogik, Ethik sind Dimensionen menschlichen Handelns, die als gleichberechtigte und nicht gegenseitig substituierbare Zugänge nebeneinander stehen.³³ Das Spezifische religiöser Logik bestimmt er im Rückgriff auf Schleiermacher als eine Lebensform, die das Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit erfährt, kultiviert und reflektiert und so „alles mit Religion [...], nicht aus Religion tut“.³⁴ Benner gelingt mit diesem vieldimensionalen Praxisbegriff eine bildungstheoretische Legitimation des RU.

Wo die menschliche Praxis nicht in allen Dimensionen in schulischen Zusammenhängen abgebildet würde, wäre Bildung unterbestimmt. Neben einer innerreligiösen Begründungsebene nennt Benner vor allem drei Gründe für ein öffentliches Interesse an einer Tradierung von Religion in der Schule: Erstens zivilisiert es die Religion selber, weil diese in die schulischen Bildungsprozesse Verständigung untereinander, Toleranz und Selbstbegrenzung hineinträgt. Zweitens sei die Öffentlichkeit auf die Tradierung der Praxis in ihrer Vieldimensionalität angewiesen, weil diese eben zum Menschen gehört. Weil religiöse Erziehung und Unterweisung immer weniger allein in den Religionsgemeinschaften und in den Familien gelingt, seien beide auf öffentliche Erziehung und schulischen Unterricht angewiesen.³⁵ Drittens sei es aus Gründen der „Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns“ wichtig, weil eben die Religion einen irreduziblen autonomen Teil religiöser Praxis bilde.³⁶

Die Religionspädagogik kann auf dieses bildungstheoretische Gesprächsangebot zurückgreifen und konstruktiv reagieren. Hier findet sie doch eine Anschlussfähigkeit, die in Zeiten einer gesteigerten Legitimationsbedürftigkeit des RU nicht unterschätzt werden sollte. Sie kann allerdings dem Bildungskonzept der PISA-Studie die kritische Frage nicht ersparen, wie denn unter den Bedingungen der Pluralisierung von Rationalitäten ein unbedingter Wahrheitsanspruch zu denken sei, der über das jeweilige System und Sprachspiel hinausreiche. Liegt nicht in der religiösen Tradition eine überschießende Dynamik, ein übergreifender universaler Wahrheitsanspruch, der das ganze Leben prägen will?³⁷ Wie im Konzept der Öffentlichen

33 Vgl. *Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik*, Weinheim 2005, 40–46.

34 *Ders.: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*. In: *RpB* 53/2004, 5–20, 12.

35 *Ebd.*, 9.

36 *Ebd.*, 12.

37 *Habermas* 2005 [Anm. 10], 117.

Religion erkennbar wurde, beeinflusst Religion eben doch das Verständnis von Ökonomie, Politik, von Ästhetik, von Recht, ohne diese im Kontext der Moderne daraus ableiten zu dürfen. Hier liegt aus religionspädagogischer Sicht ein Defizit dieses Bildungsbegriffs von PISA. Daran wird zu arbeiten sein.

2. Anforderungen an die Religionspädagogik

Nimmt man nun die drei bislang erörterten Felder zusammen, dann ergibt sich ein Feld, auf dem die Religionspädagogik sich bewähren muss. Für sie ergibt sich als eine Öffentliche Religionspädagogik ein sehr komplexes Anforderungsprofil. Sie muss sich in die Öffentlichkeit begeben, und das heißt: Sie muss religiöses Lernen unter den spezifischen Bedingungen ihres Kontextes formulieren. So könnte sie unter Beweis stellen, dass, wie Friedrich Schweitzer formuliert, „die Praxis religiöser Erziehung und Bildung eine zivilgesellschaftliche Kraft von nicht zu unterschätzender Bedeutung“ darstellt.³⁸

Dies aber verlangt der Religionspädagogik einiges ab. Ich sehe vor allem drei Punkte:

■ Erstens müsste Öffentliche Religionspädagogik öffentlichkeitsfähig im Sinne von diskursfähig werden; sie müsste die Eigenlogik der unterschiedlichen Rationalitätsformen und Wirklichkeitszugänge achten wie das Überschießende der christlichen Botschaft offensiv einbringen, das wesentlich mit der unbedingten Wahrheit einer unbedingten parteilichen Liebe zu tun hat. Die Hoffnung der Reich-Gottes-Botschaft ist eben, wie Johann Baptist Metz das einmal formuliert

hat, durchaus für die Bewertung von Markt und Welthandelspreisen von Bedeutung.

- Öffentliche Religionspädagogik müsste zweitens kontextuell werden, indem sie aus ihrem Wahrheitsanspruch heraus ihren Kontext kritisch wahrnimmt, beurteilt und im Lichte dessen ihre Botschaft kritisch-produktiv zur Geltung bringt; dazu gehört wesentlich, dass sie aus ihrem Charakter als interdisziplinäre Verbunddisziplin heraus Erkenntnisse anderer Wissenschaften mitberücksichtigt. Dann könnte sie sich z.B. nicht mehr abstrakt auf die Zivilgesellschaft beziehen. Vielmehr müsste sie sich etwa von der Sozialwissenschaft belehren lassen, dass diese wie etwa im Ruhrgebiet überwiegend in der Oberstadt engagiert ist, sie aber in der Unterstadt, bei den sog. einfachen Leuten, stark zurücktritt.³⁹
- Und drittens müsste sie in einem emphatischen Sinne subjektorientiert sein, insofern sie als Sprachschule der Freiheit an der Mündigkeit der Subjekte ausgerichtet ist. Wahrheitsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Urteils-, Sprach- und Handlungsfähigkeit inmitten von Pluralität und Heterogenität sind Elemente einer solchen Subjektorientierung. Auf solche aber ist doch auch der öffentliche Diskurs dringend angewiesen. Hier werden nicht nur semantische Gehalte tradiert, sondern auch jene Kräfte an Mündigkeit und autonomer kritischer Rationalität mobilisiert, die ja im Sinne von Habermas gerade für die Zivilgesellschaft elementar sind. Eine esoterisch verdünnte, hochindividualisierte Religiosität ist nicht das, was die säkularen Bürger/-innen im Interesse des Ganzen von ihren religiösen Mitbürgerinnen und Mitbürgern erwarten. Wenn säkulare Bürger/-innen von ihren

38 Schweitzer, Friedrich: Mehr als eine Privatangelegenheit! Perspektiven für eine Religionspädagogik in der Zivilgesellschaft. In: Bitter, Gottfried/Blasberg-Kuhnke, Martina (Hg.): Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft. Für Norbert Mette, Würzburg 2011, 164–171, 169; vgl. Schröder 2013 [Anm. 2].

39 Vgl. Bogumil, Jörg/Heinze, Rolf G./Lehner, Franz u.a.: Viel erreicht – wenig gewonnen. Ein realistischer Blick auf das Ruhrgebiet, Essen 2012, 160ff.

religiösen Mitbürgerinnen und Mitbürgern überhaupt noch etwas erwarten, dann wäre es ein auch in Sachen Religion urteilsfähiges, sprach- und handlungsfähiges Subjekt, das am öffentlichen Diskurs kritisch wie konstruktiv teilnimmt und so Zivilgesellschaft gestaltet.⁴⁰ In dem Maße, wie die Religionspädagogik aus der gesellschaftlich-politischen Dynamik der christlichen Botschaft sich diese Erwartung zu eigen macht und diese zugleich noch einmal im Lichte der kritisch-verheißenden Wucht der Reich-Gottes-Botschaft kritisch reflektiert, wäre eine christliche Religionspädagogik anschlussfähig und gefordert zugleich.

Um diesen drei Anforderungen zu entsprechen, artikuliert sich die hier vertretene Öffentliche Religionspädagogik im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Theorie religiöser Bildung. Deren Grundzüge sollen wenigstens noch genannt werden.

3. *Bildungstheoretische Grundlegung*

Was ist ein gebildeter Mensch? Sicher nicht der, den wir abends bei Günther Jauch besichtigen können. Nicht der Vielwissende ist gebildet. Bildung zielt auf Emanzipation, Aufklärung, Urteilsfähigkeit, Mündigkeit und Freiheit, kurz: auf die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung. Dabei ist Bildung ein kommunikativer, in Geschichte und Gesellschaft situierter Vorgang einer gegenseitigen Anerkennung von Freiheiten, der gerichtet ist auf eine „Identität in universaler Solidarität“.⁴¹ Der Mensch

kann sich nur selber bilden. Aber er kann dies nur tun im Leben mit anderen. Letztlich findet der Mensch seinen Sinn und seine Identität nur, wenn er sich vom Glück der Anderen abhängig macht. Bildung geschieht von dem her, was man nicht selber machen kann, was man sich letztlich schenken lassen muss. Insofern liegt hier bereits eine Grenze für alle Versuche, Schule und Bildung technokratisch zu organisieren. Damit setzt Bildung auf mehr, als sie im intersubjektiven Vollzug aus sich heraus gewährleisten könnte. Hierin erkennt man bereits ihre religiöse Tiefendimension. Bildung greift vor auf eine absolute, aus dem Tod rettende Freiheit, die auch die Opfer und die Ausgeschlossenen retten kann.⁴² Eine solche Bildung aber, so sagt der Wiener Pädagoge und Religionspädagoge Henning Schluß, liegt mit ihrem „Potential von Widerstand“ gegenüber allen Versuchen, Bildung auf Qualifizierung für ökonomische Prozesse zu reduzieren, „im öffentlichen Interesse“.⁴³

Für eine christliche Religionspädagogik erhält ein solcher religiöser Bildungsbegriff durch den Rückgriff auf die jüdisch-christliche Überlieferung ihre inhaltliche Kontur. Sie bringt eine Hoffnung auf ein „Leben in Fülle“ (Joh 10, 10) ein. Ich kann hier nicht zeigen, inwieweit eine christologisch angeschärfte Theologie der Gottesebenbildlichkeit diesen Bildungsgedanken radikalisiert und Bildung als Angleichung an Jesus Christus im Sein für die Anderen zu verstehen ist.⁴⁴

Bildung und Religion, ja Bildung und Glaube stehen damit für einen religionspädagogischen Bildungsbegriff in einer Beziehung der

40 Vgl. Altmeyer, Stefan: Wiederkehr der Religion. Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung? In: Ders./Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 89–100, 90.

41 Mette, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 139.

42 Peukert, Helmut: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte 6 (1994) 129–137, 135.

43 Schluß, Henning: Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden 2010, 3.

44 Vgl. Haep, Christopher: Zeit und Bildung, Stuttgart 2007, 235.

Wechselseitigkeit: Bildung läuft ohne eine das Bildungsstreben sinnvoll kontextualisierende Vision wahren Lebens „letztlich ins Leere“, wie umgekehrt der Glaube eines Menschen verkümmert, wenn er nicht dadurch in die personale Identität integriert wird, dass „man ihn seinerseits bildet“⁴⁵. Glaube ist auf Bildung angewiesen. Religiöser Bildung obliegt es dann aber auch, an der Unverfügbarkeit und Geschenktheit der Glaubensentscheidung festzuhalten und zugleich die pädagogische Relevanz von Momenten der Gratuität, der Zwecklosigkeit, der Nichtfunktionalität auszuweisen.

Es ist also eine solche Bildung, die öffentlich zur Sprache zu bringen wäre. Doch in welcher Öffentlichkeit? Es versteht sich, dass für die Religionspädagogik das Forum von Öffentlichkeit nicht primär und zunächst der Diskurs der Zivilgesellschaft ist. Für sie steht insbesondere die Teilöffentlichkeit der schulischen Bildung im Fokus. In diesen allgemeinen Bildungsdiskurs in der Schule, in das vielstimmige Konzert der anderen Schulfächer und in die Profilierung der Schule insgesamt hat sie sich primär einzubringen.⁴⁶ Wie brisant, wie schwierig dies ist, wird leicht ersichtlich, wenn es um die anthropologischen Fundamente oder um Sinnfragen, wenn es um Fragen des Schulprofils, um Gestaltung des Schullebens, aber auch wo es um die letzten Fragen geht, die in anderen Fächern eben auch berührt werden. Nicht nur an der Universität, auch an der Schule ist nach wie vor das Verhältnis zwischen einzelnen Fächern prekär.

45 Englert, Rudolf: Bildung, religionspädagogisch. In: LThK³ 2 (1994) 454–455, 454.

46 Vgl. Telsler, Andreas: Differenzierung und Interpenetration von Religion und Politik – theologisch. In: Kreuzer, Ansgar/Gruber, Franz (Hg.): Im Dialog. Systematische Theologie und Religionssoziologie, Freiburg i. Br. 2013, 356–374; Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena u. a. (Hg.): Kultur der Anerkennung: Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler, 2013.

Nur wie kann religiöse Bildung sich hier einbringen? Wer versteht eigentlich noch die Sprache von Religion? Und andersherum gefragt: Wie müssen wir in der Religionspädagogik sprechen, wie im Religionsunterricht, damit die Schüler/-innen uns verstehen? Deren Sprache ist meilenweit von der Sprache verfasster Religion entfernt.

Bietet sich hier nicht der Modus der Übersetzung an? Auf einer philosophischen Ebene sehen manche in der Übersetzung einen verheißungsvollen Weg. Allerdings setzen sie unterschiedliche Akzente. Während bekanntlich John Rawls diese Übersetzungspflicht einseitig religiösen Bürgerinnen und Bürgern auferlegt, sieht Jürgen Habermas darin nicht nur eine ungebührliche Benachteiligung, sondern auch eine Verletzung der Neutralitätspflicht des Staates. Nach Habermas können religiöse wie nichtreligiöse Bürger/-innen durch jeweilige Übersetzungsbemühungen überhaupt erst ins Gespräch kommen.⁴⁷

Wenn eine „Säkularisierung, die nicht vernichtet“⁴⁸, sich im Modus der Übersetzung vollzieht, stellt sich allerdings die brennende Frage, ob sich religiöse Gehalte überhaupt angemessen übersetzen lassen.⁴⁹ In welcher Vernunft, in welcher Sprache, in welcher Praxis lässt sich die Radikalität der Reich-Gottes-Botschaft übersetzen, ohne die semantischen Gehalte zu schwächen oder die Eigenlogik anderer Sprachen und Rationalitäten autoritär zu überformen? Lässt sich das Wesentliche der biblischen Hoffnung ohne Substanzverlust übersetzen?

Die gegenwärtige Kulturtheorie reflektiert die Relevanz von Übersetzung insbesondere in der Situation fragmentierter pluraler Gesellschaften. Belehrt durch den Postkolonialismus

47 Habermas 2005 [Anm. 10], 137f.

48 Habermas 2001 [Anm. 8], 29.

49 Vgl. Reder, Michael 2013 [Anm. 13], 110–116.

zeigt sie sich sensibel für die machtförmigen Strukturen jeder Übersetzung: Übersetzen heißt doch immer auch, Fremdes zu repräsentieren, für dieses zu sprechen. Sie kann eine Bereicherung, eine Erweiterung des Eigenen sein, kann zur Verständigung beitragen, kann aber auch Moment einer einseitigen Assimilation und von Macht sein.⁵⁰

Aber lässt sich die Bedeutung überhaupt allein in der sprachlich artikulierten Semantik erfassen oder bedarf es für die Übersetzung nicht einer teilnehmenden, erfahrungsgesättigten Beobachtung, weil Bedeutung stets in einer bestimmten kulturellen Praxis verwurzelt ist? In der gegenwärtigen Kulturtheorie wird dementsprechend Übersetzung in einen weiteren Rahmen gesetzt und als „Medium des Kulturverstehens“⁵¹ begriffen. Man müsse in eine andere Kultur eintauchen, müsse eine „dichte Beschreibung“ (Clifford Geertz) in einer erfahrungsbezogenen Innenperspektive erlangen. Andererseits macht selbst Habermas Einschränkungen bei der Übersetzungsnotwendigkeit: „Auch ich möchte den authentischen Charakter der religiösen Sprache in der Öffentlichkeit bewahren, weil

ich davon überzeugt bin, dass es sehr wohl verschüttete moralische Institutionen einer säkularen Öffentlichkeit geben könnte, die sich durch eine bewegende religiöse Rede freilegen ließen. Wenn man Martin Luther King Jr. zuhört, spielt es keine Rolle, ob man säkular ist oder nicht. Man versteht, was er meint“.⁵²

Mit solchen Diskussionen um Übersetzungen religiöser Traditionen oder um die Eröffnung von erfahrungsbezogenen teilnehmenden Beobachtungen im Umgang mit einem oftmals zur Fremdreligion gewordenen Christentum sind einer Öffentlichen Religionspädagogik erhebliche Perspektiven eröffnet, an denen sie sich abzarbeiten und wo sie sich in ihrer Wahrheit aufs Spiel zu setzen hat – im Dienst an der lebensdienlichen Autonomie der Menschen.

*Dr. Bernhard Grümme
Professor am Lehrstuhl für Religions-
pädagogik und Katechetik an der Ruhr-
Universität Bochum, Universitätsstr. 150,
44801 Bochum*

50 Vgl. Renn, Joachim/Straub, Jürgen/Shimada, Shngo (Hg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration, Frankfurt a.M. – New York 2002, 9. Zum Folgenden vgl. Pirner, Manfred: Übersetzung. Zur Bedeutung einer fundamentaltheologischen Kategorie für kirchliche Bildungsverantwortung. In: Meier, Gernot (Hg.): Reflexive Religionspädagogik. Impulse für die kirchliche Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde, Stuttgart 2012, 79–88.

51 Vgl. Renn/Straub/Shimada 2002 [Anm. 50].

52 Habermas, Jürgen/Taylor, Charles: Diskussion. In: Mendieta, Eduardo/VanAntwerpen, Jonathan (Hg.): Religion in der Öffentlichkeit, Berlin 2012, 89–101, 95.