

E. Fazit und Ausblick.

Religionspädagogische Implikationen

1. KONTUREN EINES ALTERITÄTSTHEORETISCH STRUKTURIERTEN ÖFFENTLICHKEITSBEGRIFFS

Die vorgetragenen Überlegungen haben zum Ziel, eines der zentralen wie eines der am meisten übersehenen Desiderate Öffentlicher Religionspädagogik zu eruieren und zu bearbeiten: Das Desiderat eines Öffentlichkeitsbegriffs als Basis, Strukturprinzip und normative Orientierung der Öffentlichen Religionspädagogik. Sie, die so verheißungsvoll wie provokativ die Religionspädagogik aus ihrem Dornröschenschlaf kirchlicher oder schulisch-institutionell abgesicherter Selbstversicherungsdiskurse herausruft, sie, deren Potential religionspädagogisch noch lange nicht ausgelotet ist, sie droht ihre eigenen Maximen zu unterlaufen, solange diese hermeneutische Selbstklärung nicht erfolgt. Methodisch angelegt in den zwei Schritten der kritischen Analyse und der Konstruktion, wurde ein Öffentlichkeitsbegriff als Teil einer Metatheorie Öffentlicher Religionspädagogik gesucht, der dreierlei im gleichen Maße gerecht wird: 1. den Anforderungen des spätmodernen Kontextes, 2. dem Profil religionspädagogischer Selbstkonzeptualisierung und 3. den sinnverheißenden, befreienden wie herausfordernden Traditionen christlicher Religion.

Dieses Desiderat wurde deutlich angesichts der Auseinandersetzung mit drei prominenten Positionen Öffentlicher Religionspädagogik.

Im Diskurs mit Judith Köneemann zeigte sich mit politikwissenschaftlichem Akzent das Profil zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit als dem intermediären Raum zwischen Privatheit und Staat, in dem Religionspädagogik wie die Kirchen mit jeweils eigenem Profil ihren Öffentlichkeitscharakter artikulieren. Doch diese beeindruckende hermeneutische und analytische Bearbeitung der public sphere als Feld religionspädagogischen und kirchlichen Selbstvollzugs drang bis zur begrifflichen Klärung des Öffentlichkeitsbegriffs selber nicht vor.¹

1 | Vgl. B 5.1.

Noch deutlicher wurde dieses Desiderat in der Beschäftigung mit der Öffentlichen Religionspädagogik Manfred Pirners. Ihm gelingt ein überzeugender Aufweis der Anschlussfähigkeit religionspädagogischer Praxis und Theoriebildung an die Debatten dominierender sozialphilosophischer Selbstverständigungsprozesse. Doch deren Kategorien selber wurden nicht hinterfragt, ein Manko, was Ansatz und Struktur Öffentlicher Religionspädagogik selber affiziert.²

In dem elaboriertesten Entwurf Öffentlicher Religionspädagogik bei Bernd Schröder wurde der Verdienst markiert, Theologie und Religionspädagogik in grundlegender Weise einen öffentlichen Charakter zuzuschreiben. Öffentlichkeit wird dort als Adressat, als Ziel, als Gegenstand, als Forum religionspädagogischer Praxis und Theorie konzipiert. Religionspädagogik »als öffentliche Angelegenheit zu entfalten«,³ heißt, diese in rezeptiver, konstruktiver und konstitutiver Hinsicht auf Öffentlichkeit zu beziehen und als öffentliche Religionspädagogik zu artikulieren. So sehr dies das Defizit des mainstream gegenwärtiger Religionspädagogik offenlegt, so sehr lässt dies die Reflektiertheit des Öffentlichkeitsbegriffs als Grundlage von Öffentlichkeit vermissen.⁴

Aus dieser Diskussionslage kristallisierte sich damit das Desiderat einer begrifflichen Klärung des Öffentlichkeitsbegriffs heraus. Diesen ungeklärt gelassen zu haben, droht Intention, Anlage und Durchführung der jeweiligen Öffentlichen Religionspädagogik zu konterkarieren. Als die gravierendsten, jeweils höchst spannungsvoll konstituierten Problemfelder wurden das der Vernunft, das Verhältnis zwischen Normativität und Macht als Frage nach den hegemonialen Strukturen öffentlicher Religionspädagogik, die Frage nach Universalität und Partikularität sowie die nach der Stellung der Religion in der Öffentlichkeit herausgearbeitet.

Auf diesen Problemfeldern wurde dann das Potential einer alteritätstheoretischen Denkform ausgelotet, die einen entsprechenden Öffentlichkeitsbegriff konturieren kann. Dieser Öffentlichkeitsbegriff operiert mit einer alteritätstheoretisch strukturierten Vernunft, die normativ und universal angelegt ist und dadurch Öffentlichkeit denken kann, ohne die konstitutiven Leistungen der Subjekte und partikulären Traditionen zu marginalisieren. Im Gegenteil: In einer Umkehrung der Perspektive avanciert die Öffentlichkeit geradezu zum Feld der Artikulation der jeweiligen Tradition, ihres eigenen Wahrheitsbeweises und zugleich ihrer konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit anderen Traditionen. So wird es möglich, Religion in der Öffentlichkeit zu denken und ihren kritisch-konstruktiven Wahrheitsanspruch, ihren prophetisch-kritischen Impuls wie ihre tröstenden, befreienden Erfahrungsräume in der

2 | Vgl. B 5.2.

3 | Schröder, Öffentliche Religionspädagogik 2013, 111.

4 | Vgl. B 5.3.

Öffentlichkeit hörbar zu machen, ohne zu ungebührlichen Verabsolutierungen zu kommen. Die hier vorausgesetzte Alteritätstheorie kann den Öffentlichkeitscharakter der Religion im Dienste der Subjekte wie des Gemeinwohls entfalten, indem sie diese mitten in das Ringen um das gemeinsame Gute hineinstellt. Sie ermöglicht es, einen normativen Horizont gesellschaftlicher Selbstverständigungsprozesse der Bürgerinnen und Bürger als *citoyens* zu denken, der den Legitimitätsrahmen der Religionen konstituiert und ihnen genau darin zur Entfaltung verhilft. Die Konstellation mit poststrukturalistischen und kritisch-theoretischen Denktraditionen ermöglicht es der alteritätstheoretischen Vernunft, ihre eigene Dialektik kritisch-konstruktiv zu bearbeiten, die darin liegt, hegemoniale Strukturen wider der eigenen Intention zu reproduzieren.

Bezogen auf die markierten Desiderate gegenwärtiger Öffentlicher Religionspädagogik liegt in diesem Aufweis eines Öffentlichkeitsbegriffs sicherlich der am meisten weiterführende Impuls. Alteritätstheorie kann gerade dadurch, dass sie sich ungebrochenen Universalismen verweigert, dass sie sich prinzipiell von Alterität irritieren, dekonstruieren und herausfordern lässt, aber dies auch reflexiv weiß, sich in analytisch-selbstreflexiver Weise dieser eigenen dialektischen Selbstkonstitution stellen und diese kritisch-konstruktiv bearbeiten.

Die Grundlinien eines religionspädagogisch weiterführenden Öffentlichkeitsbegriffs liegen somit vor. Mit ihnen kann die Öffentliche Religionspädagogik weiterarbeiten. Wollte man freilich dessen Implikationen detailliert und nuanciert in seiner potentiellen Komplexität entfalten, hieße das, einen eigenen strukturellen Entwurf Öffentlicher Religionspädagogik zu entwickeln. Von einer zu erarbeitenden Metatheorie auf grundlagentheoretischer Ebene war bereits die Rede. Aber ebenfalls auf den anderen Ebenen wissenschaftstheoretischer Arbeit, der Kairologie und der Praxeologie, wäre dies durchzuführen.⁵ Dies aber ist hier nicht mehr möglich. Hier kann es allenfalls um einen kurzen, thetischen wie schlaglichtartigen Aufriss religionspädagogischer Implikationen gehen.

2. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE ÖFFENTLICHKEITEN

Um diese Implikationen zu systematisieren, bietet es sich an, unter kreativer Aufnahme dieser Unterscheidung von Grundlagentheorie, Kairologie und Praxeologie im Anschluss an die Pädagogische Schultheorie von Helmut Fend

5 | Vgl. hierzu Englert, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik* 1995; neuerdings Heger, *Wissenschaftstheorie* 2017.

drei Ebenen zu unterscheiden: die Makroebene, die Mesoebene und die Mikroebene.⁶

2.1 Makroebene: Religionspädagogik in den diversen Öffentlichkeiten

Auf der Makroebene ist der Ort der Religionspädagogik in der Öffentlichkeit zu reflektieren. Nach dem Muster der Öffentlichen Religion ist die Religionspädagogik aufgerufen, sich in der Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen. Es geht um Kritik, es geht um konstruktiven, weiterführenden Beitrag insbesondere auf den affinen Feldern von Bildung, von Gerechtigkeit, von gesellschaftlichem Engagement. Hier hat sie ihre Tradition der Gotteshoffnung als einer Tradition der Freiheit und Gerechtigkeit, eines Lebens in Fülle für alle, als befreiende wie kritische Botschaft einzubringen.

Dabei muss sie sich selber mit verschiedenen Formen von Öffentlichkeit kritisch wie konstruktiv auseinandersetzen:

Mit einer transnationalen Öffentlichkeit: In Zeiten der Globalisierung einerseits und Renationalisierungstendenzen andererseits kommt es für die Religionspädagogik darauf an, als Glied einer Teilöffentlichkeit, die selber aus kirchlichen Bindungen heraus transnational strukturiert ist, Perspektiven zu entwickeln, die eine solche transnationale Öffentlichkeit in Verantwortung für alle und unter Partizipation aller entwickeln helfen können. Die eingangs genannten Konzepte Globalisierter Religionspädagogik sind ein Ansatz dazu.⁷

Mit einer nationalen gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die in ihrer Dynamik längst den zivilgesellschaftlichen Bereich analoger Selbstverständigungsprozesse in die Sphären von Medialität und Virtualität überstiegen hat, deren Partizipationsmöglichkeiten jedoch angesichts sich verschärfender sozial-ökonomischer Segregationen sowie der eskalierenden Deflationierung von Wahrheitsansprüchen und verlässlicher Information durch fake news immer prekärer zu werden drohen; wenn hier beispielsweise von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft Ansprüche an lebenslanges Lernen, an Wertevermittlung, an Kontingenzbewältigung an die Adresse der Religionspädagogik ergehen, müsste diese ihren kritisch-konstruktiven Impuls auch zur kritischen Selbstreflexion nutzen, ob diese Form der öffentlichen Inanspruchnahme nicht mehr zur gesellschaftlich-ökonomischen Affirmation als zu ihrer ureigenen diakonischen Ausrichtung an autonomer Freiheit und Gerechtigkeit dient.

Mit einer Kirchlichen Öffentlichkeit, die einerseits einen integralen Ziel- und Adressatenhorizont religionspädagogischer Arbeit darstellt, andererseits dabei aber nicht immer deutlich wird, inwieweit die Logik kirchlich-institu-

6 | Fend, Neue Theorie der Schule 2008.

7 | Vgl. Simojoki, Globalisierte Religion 2012.

tioneller Selbstreproduktion den Maximen der Autonomie und Subjektorientierung der Religionspädagogik und deren eigener Logik entsprechen können.

Mit einer transtheologischen Wissenschaftlichen Öffentlichkeit, die einerseits mit zunehmender positivistischer und naturalistischer Ausrichtung inzwischen der Theologie den Wissenschaftscharakter bestreitet, ihn andererseits jedoch auf der Ebene der Wissenschaftspolitik etwa in Gestalt des Wissenschaftsrates mit Nachdruck einfordert.

Mit einer innertheologischen Wissenschaft, die den zentralen Ort und – neben der Pädagogik – die entscheidende Referenzwissenschaft der Religionspädagogik bildet, die andererseits nicht frei ist von jenen längst überholt geglaubten Funktionalisierungseffekten, die der Religionspädagogik vornehmlich die Praxis zur didaktisierenden Vermittlung jener Inhalte überlässt, die von der Systematischen und Exegetischen Sektion zuvor erarbeitet wurden.

2.2 Mesebene: Religionspädagogik in der Vielzahl ihrer Disziplinen

Auf dieser Ebene hat sich Religionspädagogik mit ihren eigenen, diversen, teilweise differenten Öffentlichkeiten auseinanderzusetzen. Forciert durch die Ansprüche der kirchlichen Öffentlichkeit werden dabei nicht selten die Grenzen verwischt und die relativen Eigenlogiken insbesondere der Katechese und des Religionsunterrichts unterminiert, um die Herausforderungen zunehmender Heterogenität zu bewältigen.

Religionspädagogik hat sich konstruktiv mit der Verhältnisbestimmung ihrer einzelnen Bereiche auseinanderzusetzen und im Zusammenspiel der drei Ebenen der Makro-, Meso- und Mikroebene deren Relation so zu gestalten, dass deren Eigenlogik wie ihre Gesamtverantwortung für die Bezeugung und Tradierung des Glaubens in subjektorientierter Weise möglich, verantwortbar und sichtbar wird. Katechese, Kinder- und Jugendpastoral, Elementarbildung, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung, Altenbildung sind im Sinne des hier erarbeiteten Öffentlichkeitsbegriffs Teilöffentlichkeiten, die in agonal-diskursiver Weise ihr Profil entwickeln. Das Profil einer jeden Teilöffentlichkeit ist freilich auf der Mikroebene zu entfalten.

2.3 Mikroebene: Religionsunterricht

Auf der Mikroebene hat jeder Teil der Religionspädagogik jeweils eine übergreifende Öffentlichkeit, in der sie sich selber profiliert, ausweist und von der sie angefragt wird. Zugleich aber muss dieser Teilbereich sich selber so konstruieren und gestalten, dass er allen drei Ebenen der verschiedenen Öffentlichkeiten entsprechen, d.h. deren jeweilige Ansprüche und Möglichkeiten kritisch wie konstruktiv bearbeiten kann.

Da inzwischen der Religionsunterricht zu dem prominenten Ort der Religionspädagogik avanciert ist, weil hier aufgrund grundgesetzlicher und schulpolitischer Regelungen, aber auch, weil er nach wie vor ein beliebtes Unterrichtsfach darstellt,⁸ die meisten der Heranwachsenden erreicht werden, wird die Mikroebene exemplarisch aus dessen Perspektive heraus bedacht. Dabei soll zunächst eine Perspektive auf Öffentlichkeit nach außen und anschließend eine Perspektive nach innen beleuchtet werden.

2.3.1 Außerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit

Der Religionsunterricht ist sowohl auf die Schule, auf die anderen Fächer, auf die Fächergruppe in der Schule, aber auch auf innerschulische Lernorte wie die Schulpastoral, die religionspädagogisch qualifizierte Gestaltung des Ganztags und außerschulische Lernorte bis zur Kooperation mit der Pfarrgemeinde verwiesen. Diese bilden das Forum seiner äußeren Öffentlichkeit.

Der Religionsunterricht verhält sich zum Fächerkanon wie die Öffentliche Religion zu anderen Wirklichkeitsbereichen. Die öffentliche Religion unterläuft die Ausdifferenzierung der Moderne nicht, die sich ja nach Ausweis des Allgemeinbildungskonzepts Dietrich Benners ihrerseits im Fächerkanon der Schule niederschlägt.⁹ Als solcher bringt der Religionsunterricht den universalen Anspruch der christlichen Botschaft diskursiv in die Schulöffentlichkeit ein. Es wäre ein vermessener und dem eigenen Profil gerade widerstreitender Anspruch, einen wahrheitstheoretischen, bildungstheoretischen oder pädagogischen Dominanzanspruch des Religionsunterrichts abzuleiten. Dieser artikuliert seinen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule kritisch-konstruktiv und lässt sich seinerseits von den anderen Fächern anfragen und inspirieren. Er steht somit in fächerübergreifender wie fächerbindender Kooperation mit allen anderen Fächern.¹⁰

Mit anderen Schulfächern hat ein solcher Religionsunterricht den methodischen Zugang bei performativen Akten, bei Schülerorientierung, Handlungsorientierung, bei der Ganzheitlichkeit des Lernens oder auch den Anspruch gemeinsam, die Fixierung auf Alltagstheorien durch die Konfrontation mit Orientierungswissen aufzuspüren und die Lernenden zum Wechsel ihrer Konzepte zu veranlassen.¹¹

8 | Vgl. Mendl, Religionsdidaktik Kompakt 2011, 23-33; Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe 2000.

9 | Vgl. Benner, Bildung und Religion 2014, 15-48.

10 | Vgl. Dieterich, Fächerübergreifender Unterricht 2008, 17-27; Moegling, Kompetenzaufbau 2010; Pirner, Schulte, Religionsdidaktik im Dialog 2009; Schreiner, Das Verhältnis des Religionsunterrichts 2012.

11 | Vgl. Hunze, Ein seltenes Gespräch 2007, 278; Liessmann, Bildung als Provokation 2017, 7-81.

Mit dem Gottesgedanken bringt ein solcher Religionsunterricht sein inhaltliches Spezifikum in die innerschulische Öffentlichkeit ein. Er hält damit den »Sinn für das, was fehlt und ›anders sein könnte« in der Schule offen und wirkt sich auch normativ in dessen formaler Anlage als Sprachschule der Freiheit und einem Bildungsverständnis aus,¹² das keinen verloren gibt. Dies wirkt sich im unterrichtlichen Umgang miteinander aus, nimmt ideologiekritisch institutionelle Zwänge und überbordende Leistungserwartungen in der Schule in den Blick und liefert über den Unterricht hinaus einen Beitrag dazu, die Schule als Lebenshaus für alle bewohnbar zu machen. Gleichwohl weiß dieser Religionsunterricht um die »Begrenztheit des schulischen Wirkungsraumes und die Bedeutung nichtschulischer Bildungsinstitutionen« aufgrund der strukturellen Eigenarten und zeitlichen Begrenztheit schulischen Lernens.¹³

Im Rahmen des Konzepts der Fächergruppe Ethik, evangelischer Religionsunterricht und katholischer, islamischer, jüdischer Religionsunterricht weckt ein öffentlichkeitssensibler Religionsunterricht analytisch und normativ die Aufmerksamkeit für die politischen Implikationen des jeweiligen Faches. Die Relevanz des Politischen für ethisches und soziales Lernen könnte durch diesen Religionsunterricht als dauernder »Stachel im Fleisch« markiert werden.¹⁴

Der Dialog mit den naturwissenschaftlichen Fächern konzentriert sich zur Zeit vornehmlich auf die Verhältnisbestimmung von Evolution, Schöpfung, Kreationismus und intelligent design. Angesichts der gegenwärtigen Brisanz ist das durchaus legitim. Sensibel für die politischen wie öffentlichen Dimensionen akzentuiert der Religionsunterricht verdeckte ideologische und politische Aspekte. Ohne sie, ohne etwa den Bezug auf die starken Interessen mächtiger Gruppen und Organisationen in den USA oder in Westeuropa zu lenken, bliebe die Behandlung des Themas abstrakt. Inhaltlich bringt der Religionsunterricht kritisches Potential ein gegenüber den innerhalb der Naturwissenschaften vertretenen Reduktionismen wie dem Naturalismus und den dort zu findenden Perfektibilitätsidealen, die sich bei genauerer Betrachtung als zutiefst inhuman erweisen. Die Auseinandersetzung mit dem naturwissenschaftlichen Menschenbild sowie mit utilitaristischen Tendenzen gewinnt durch die politisch-systemische Sphäre erst eine den Herausforderungen angemessene Tiefenschärfe. Aber er nimmt sich selber aus dieser ideologiekriti-

12 | Habermas, Ach, Europa 2008, 84; vgl. Reder, Schmidt, Ein Bewusstsein von dem, was fehlt 2008.

13 | Drilling, Moral und Demokratieentwicklung 2007, 263; Grümme, Bildungsgerechtigkeit 2014, 153-159.

14 | Vgl. Kahrs, Öffentliche Bildung 2009; Schlag, Horizonte demokratischer Bildung 2010.

schen Reflexion nicht aus. Die kritische Dynamik des Öffentlichkeitsbegriffs macht ihn wahrnehmungstark für die eigenen hegemonialen Aspekte.

Die innere Nähe eines solchen öffentlichkeitssensiblen, politisch dimensionierten Religionsunterrichts zu sozialwissenschaftlich-historischen Fächern liegt auf der Hand. In der Kooperation mit diesen Fächern bringt der Religionsunterricht mit der Erlösungshoffnung die Zusage einer geschenkten, zuvorkommenden, erlösenden Freiheit ein, die in gesellschaftlich-politischer Interaktion praktisch und damit wahr werden will. Dies schenkt Sinn und Hoffnung, dies ermöglicht supererogatorische Handlungen sowie den anamnetischen Blick auf das Marginale und Verlorene. Gegenüber dem latent den Geschichtsunterricht, den Politikunterricht oder auch den Sozialkundeunterricht beeinflussenden Fortschrittsdenken bringt dies eine weiterführende, kritische Perspektive ein.¹⁵

2.3.2 Innerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit

All dies verlangt aber dem Religionsunterricht selber die Realisierung einer solchen öffentlichkeitsfähigen Gestalt ab. Dies ist die öffentlichkeitsrelevante Perspektive nach innen.

Dazu muss der Religionsunterricht seine öffentliche und damit seine politische Dimension kultivieren. Doch anstatt hier einer voreiligen, bildungspolitisch wie historisch verhängnisvollen Politisierung das Wort zu reden, ist das korrelative, kritisch-konstruktive Zueinander seiner verschiedenen Dimensionen zu sichern. »Der Religion sind die Wirklichkeit als Ganze erhellende sinnstiftende kognitive und ethisch orientierende, soziale und ästhetische Seiten eigen. Sie sind daher auch religiöser Bildung gleichursprünglich inhärent. Die ethische, soziale und politische Seite religionspädagogisch grundsätzlich festzuhalten, entspricht insbesondere den Sachstrukturen unserer biblisch-christlichen Gesamtüberlieferung.«¹⁶ Die politische Dimension anerkennt die anderen Dimensionen religiösen Lernens im Religionsunterricht vor allem ästhetisch-expressiver, kognitiver, affektiver und pragmatischer Art in ihrer relativen Autonomie. Sie steht aber aus bildungstheoretischen Gründen in kritisch-korrelativer Vernetzung mit ihnen, wie eine alteritätstheoretisch begründete Bildungstheorie begründen und aufzeigen kann.¹⁷ Ästhetisch-kulturhermeneutische, kognitiv-reflexive wie strukturell-politische Dimensionen religiöser Bildung werden in nicht-hierarchischer Weise kritisch wie produktiv aufeinander bezogen. Immer sind die anderen Dimensionen mitgedacht. Eine Konzentration auf eine Dimension würde eine methodische Abstraktion von

15 | Vgl. Grümme, Sander, Von der »Vergegnung« 2009.

16 | Nipkow, Zur Bildungspolitik 2003, 246; vgl. Biehl, Art.: Religionsdidaktische Konzeptionen 2002, 445.

17 | Vgl. Grümme, Religionsunterricht und Politik 2009, 148-155.

diesem korrelativen Verhältnis der drei Dimensionen darstellen. Damit wird einerseits der Eigenständigkeit verschiedener Wirklichkeitsbereiche und Wirklichkeitszugänge Rechnung getragen, wie es der funktionalen Differenzierung der Moderne entspricht. Andererseits würde dadurch markiert, dass wir es mit dieser Eigenständigkeit mit einer relativen Eigenständigkeit zu tun haben, die eine additive oder separierende Zuschreibung der Dimensionen unterläuft.

Der Ertrag für eine Öffentliche Religionspädagogik liegt in mehreren Bereichen. Beispielsweise schließen sich ästhetische oder symbolpädagogische Elemente unter der Konfrontation mit politischen Kategorien reflexiv auf für die politischen Instrumentalisierungszusammenhänge, in denen sie stehen. Kulturhermeneutik wird kritisch wie produktiv mit Kriterien konfrontiert, die dieser erst eine trennscharfe »Unterscheidung der Geister« erlaubt. Sie vermag damit nicht nur faktisch, sondern eben vor allem intentional ihre ideologiekritische Potenz in gesellschaftlich-strukturellen Kategorien zu entfalten. Eigentlich kann erst eine kritisch-produktive Korrelation die Wahrheit kulturhermeneutischer oder symbolpädagogischer Ansätze in der Religionspädagogik vor ästhetisierenden Reduktionismen bewahren. Sie kann so die lebensweltliche Wahrheit auch gegen kulturindustrielle Übergriffe einklagen, die sich beispielsweise in den populärkulturellen Symbolisierungen artikuliert. Kognitive Prozesse erhalten durch Korrelation mit Elementen von Wahrnehmung eine Erfahrungsgrundlage und damit eine stärkere lebensweltliche Verwurzelung. Der Aspekt von Orientierung und Beheimatung, der in den heterogenen Lebenskontexten religionspädagogisch immer wichtiger wird, wird durch gesellschaftliche Kategorien vor einem individualistischen Reduktionismus geschützt.

Gibt erst die Verbindung von Mystagogie und Politik dem religiösen Lernen Tiefenschärfe, so markiert dies sein kritisches Profil und seine weiterführende Dynamik gegenüber den in der Religionspädagogik derzeit dominierenden performativ-kulturalistischen Ansätzen. Dazu gehört auch die Anschärfung der religionsdidaktisch dominanten Kategorie des sozialen Lernens etwa in der Compassionpädagogik, dem Diakonischen Lernen oder im Vorbildlernen durch politische Kategorien, wie sie im Umfeld der Kritischen Politischen Bildung entwickelt werden.¹⁸

Um die Bedeutung von politischen Kategorien für eine Öffentliche Religionspädagogik noch deutlicher zu machen, sei die Differenz zwischen Sozialem und Politischem Lernen skizziert. Soziales Lernen versucht Kinder zu Solidarität und vernünftiger Selbst- und Mitbestimmung anzuleiten. Es zielt auf Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation, zu Kooperation, zu Solidarität und einem verantwortlichen Konfliktlösungsverhalten, zu einer stabilen Ich-

18 | Vgl. Wohnig, Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen 2017, 23-113; Lösch, Thimmel, Kritische politische Bildung 2011.

Identität, sozialen Empfindsamkeit, Perspektivenübernahme, sie visiert Toleranz, Kritikfähigkeit und angemessenen Umgang mit Regeln an.¹⁹ Soziales Lernen ist ethisch, interkommunikativ ausgerichtet. Personale, soziale Kompetenzen in Bezug auf das Ich, die peer-group, die Familie, die Gemeinschaft stehen im Zentrum.

Politisches Lernen hingegen zielt auf politische Mündigkeit. Es bewegt sich im Lichte der Kategorien, Konzepte und Begriffe von politischen Institutionen der Entscheidung, der Kontrolle und der Herrschaftsexekution, es geht in ihm um Macht, Rechtsordnung, Ideologie und Manipulation, Herrschaft und Interesse, um Sinn und Funktion politischer Institutionen, um die normative Ausrichtung des Politischen. Es geht um Loyalität und Kritik, um Unterstützung und Transformation.²⁰ Gegenüber der face-to-face-Interaktion ist also politisches Lernen systemisch, strukturell ausgerichtet und bezieht sich auf gesamtgesellschaftliche und politische Kontexte.

Diese Unterscheidung von Politischem und Sozialem Lernen ist für eine Öffentliche Religionspädagogik zentral. Gewiss sind die Grenzen fließend, sicherlich sind beide Formen konstruktiv aufeinander hingeeordnet.²¹ Doch zeigt sich exemplarisch auf dem Feld Diakonischen Lernens der Überschuss des Politischen. Das diakonische Lernen, dem es vor allem um eine Änderung der Seh- und Denkgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler geht, situiert sich durchaus im Rahmen einer Option für die Armen und Leidenden, bleibt aber letztlich »eine spezielle Art sozialen Lernens«, das inhaltlich durch das helfende und versöhnende Handeln Jesu qualifiziert wird.²² Fraglich ist nur, inwiefern dies dem politischen Charakter der biblischen Botschaft selber gerecht wird. Denn die Reduktion aufs Soziale unterläuft deren grundstürzende, transformatorische, kritisch-befreiende Pointe, die auch die gesellschaftlich-ökonomischen Strukturen kritisch reflektiert.

Damit wird die eigentliche Brisanz für die Öffentliche Religionspädagogik markiert. Indem diese sich von dem hier entwickelten Öffentlichkeitsbegriff zu denken und zu handeln gibt, werden soziale Kategorien stets mit politischen Kategorien korreliert. Nicht wird das Soziale immer schon ins Politische hinein übersteigert oder – umgekehrt – das Politische ohne das Soziale gedacht. Die festgehaltene Interdependenz zwischen der sozialen und politischen Ebene verdankt sich der Einsicht in die unüberholbare Bedeutung lebensweltlicher Erfahrungen gegenüber rein strukturell-institutionellen Vernetzungen, wie

19 | Vgl. Herdegen, Soziales und politisches Lernen 1999, 34f; Massing, Politische Bildung in der Grundschule 2007, 20ff.

20 | Vgl. Massing, Politische Bildung in der Grundschule 2007, 31ff.; Siehe B 2.

21 | Vgl. Wohnig, Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen 2017, 357-358.

22 | Schmidt, Diakonisches Lernen 2004, 9. Vgl. Langenhorst, Lernchance Solidarität 2000.

sie Hannah Arendt, Jürgen Habermas oder Charles Taylor auf ihre jeweilige Weise betonen. Aber erst durch politisch-strukturelle Kategorien werden intersubjektive, partizipatorische Lernerfahrungen zu Wegen eines auch politisch kompetenten, praktischen Urteilsvermögens.²³

Bezogen auf die Methodik und Didaktik des Religionsunterrichts machen damit politische Kategorien phänomenologische Wahrnehmungsprozesse von Fremdheit und Alterität sensibel für gesellschaftlich-strukturelle Wirkungs- und Begründungszusammenhänge persönlicher Verantwortung. Umgekehrt bringen ästhetische Aspekte gegenüber einer strukturell-gesellschaftstheoretischen Annäherung Momente von Verlangsamung, Non-Funktionalität und Spiritualität ein. Die unverlierbare Erkenntnis performativer Religionspädagogik, dass Verstehen Praxis voraussetzt, wird durch den mehrdimensionalen Praxisbegriff vertieft. Christliche Praxis vorwiegend auf liturgische Elemente zu beziehen, hieße das Christentum in seinem komplexen Praxisbegriff ebenso zu reduzieren wie umgekehrt eine rein sozialmoralische Zugangsweise kulturhermeneutische und kognitiv-reflexive Momente außer Betracht ließe. Christentum als praktische Lebensform zu erschließen bedeutet auch, praktische Lebensvollzüge anzubahnen – in den Grenzen schulisch-institutionellen Lernens.

Durch den hier entwickelten Öffentlichkeitsbegriff wird aber der Performativitätsgedanke wesentlich geweitet. Performative Religionspädagogik, angesichts der Heterogenität der Schülerschaft und zunehmender Säkularisierungserfahrungen als probates Instrument religiösen Lernens angesehen, gewinnen durch solche politisch-öffentlichkeitsbezogenen Perspektiven an Tiefe, an Möglichkeiten expressiven Ausdrucks und zugleich an Sensibilität für hegemoniale Ordnungen und Machtfragen. Die Einsicht, die Bourdieu gegenüber der Sprechakttheorie geltend gemacht hat, wird religionspädagogisch folgenreich: »Wird eine Bezeichnung von etwas als etwas von einer autorisierten Sprecherin oder einem autorisierten Sprecher vorgenommen, zeitigt dies soziale Folgen. Sprechakte bilden daher nicht die Wirklichkeit ab, sondern greifen in die soziale Welt selbst ein und beteiligen sich auf diese Weise an der Aushandlung neuer Ordnungen.«²⁴ Die Auseinandersetzung mit Butlers performativer Öffentlichkeitstheorie hat das unausgeschöpfte Potential für leibbezogenes, ganzheitliches religiöses Lernen aufgezeigt, das hierdurch ihr kritisches wie emanzipatorisches Potential bis in außerschulische Horizonte hinein entfalten kann.

Die Kategorie des Raumes als Referenzpunkt religiöser Lernprozesse, wie dies bereits im spatial turn der Kulturwissenschaften und in Ansätzen der

23 | Vgl. Sander, Politik entdecken 2008, 160-164; Schlag, Horizonte demokratischer Bildung 2010, 496-537; Grümm, Religionsunterricht und Politik 2009, 40-43.180-182.

24 | Rieger-Ladich, Ordnung stiften 2017, 38.

Systematischen Theologie bedacht wird, ist gerade aus solchen öffentlichkeitsrelevanten Gründen zu bedenken. Eine religionspädagogische Topologie, die über die Ansätze einer Rezeption der locus theologicus-Hermeneutik hinausginge, die fremde Orte, ungewöhnliche Plätze und abgeschiedene Regionen als religiöse Lernorte qualifizierte, wäre von der Öffentlichen Religionspädagogik weiter zu verfolgen. Hierzu gehören dann auch die Urbanitätskategorien, die Pastoral und Theologie in den Mega-Cities der Welt positionieren und sich auf die Suche nach Heterotopien als inspirierenden wie irritierenden Orten von Religion und Glauben machen.²⁵

Die Implikationen dieses Alteritätstheoretischen Öffentlichkeitsbegriffs reichen bis auf die Ebene der Wissenschaftstheorie. Eine kritisch-produktive Korrelierung der Dimensionen religionsunterrichtlichen Lernens, wie sie hier vorgeschlagen wird, impliziert die Vernetzung der maßgeblichen wissenschaftstheoretischen Ansätze. In einer beeindruckenden wissenschaftstheoretischen Grundlagenreflexion wurde jüngst diese Vernetzung von Wahrnehmungswissenschaften, Semiotik, Handlungswissenschaften, Empirische Wissenschaften, Ideologiekritik und Anwendungswissenschaften als eine im Muster jeweilig zu wählender Perspektiven präzise konturiert.²⁶ Dieser wissenschaftstheoretischen Hermeneutik könnte der hier entfaltete Öffentlichkeitsbegriff folgen, wenn diese Perspektivenfrage noch schärfer in den Kategorien der Öffentlichkeit und des zugrunde gelegten Öffentlichkeitsbegriffs entfaltet würde. Ansonsten droht diese Perspektivenvielfalt angesichts der hegemonialen Unterströmungen gegenwärtiger Verhältnisse ihre normative Kraft und inhaltliche Bestimmung einzubüßen.

3. RELIGION ALS CONVERSATION STOPPER? HORIZONTE

Nimmt man nun diese Perspektive des Religionsunterrichts abschließend als Ganzes in den Blick, wird etwas deutlich, was man sich religionspädagogisch in seiner Dramatik und Brisanz bislang nicht hinreichend klar macht: Der Religionsunterricht findet in sich selber bereits, nein, besser: konstituiert sich je schon als ein Abbild heterogener Öffentlichkeit. Nicht nur weisen die zunehmende Zahl von Flüchtlingen mit deren teilweise traumatisierter Religion, nicht nur weisen die wachsende Zahl an Nons, an nicht-konfessionell oder

25 | Vgl. Kaupp, Raumkonzepte in der Theologie 2016; Bauer, Konstellative Pastoraltheologie 2016. Die Vorordnung der Kategorie des Raumes vor der der Zeit ist in den postcolonial studies, in interkulturellen Forschungen wie auch befreiungstheologisch wichtig: Eckholt, An die Peripherie gehen 2015, 66-75; Sievernich, Wenzel, Aufbruch in die Urbanität 2013.

26 | Vgl. Heger, Wissenschaftstheorie 2017, 465-565.

religiös Gebundenen, auf die Wirksamkeit makrosoziologischer Faktoren im Klassenzimmer hin. Es sind zudem die wachsenden gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Differenzen in deren intersektionaler Verschärfung, die den Religionsunterricht zu einem Ort von zunehmender Heterogenität machen und damit wohl zu dem entscheidenden Bewährungsfeld religionspädagogischer Heterogenitätsfähigkeit werden lassen. Religionsunterricht kann nicht mehr im Paradigma der Pluralitätsfähigkeit angelegt sein, wenn er die Komplexität der gegenwärtigen Lebens- und Lernwelten nicht verfehlen will. Die Heterogenitätsforschung in der Religionspädagogik hat klar herausgestellt, dass die Fixierung auf rein religiöse und kulturelle Fragen zu kurz greift. Aspekte von sozialer Schichtung, von lebensweltlichen Segregationen spielen auf der Seite der Lehrenden wie der Lernenden stets mit hinein. Diese Interdependenz von Identitäts- und Gleichheitsfragen kann bis in die konkreten methodischen und didaktischen Arrangements des Religionsunterrichts hinein nachgewiesen werden.²⁷

Auf diese komplexe wie heterogene Lage mit sich intensivierenden Übersetzungsforderungen an die Adresse der Religionslehrerinnen und Religionslehrer zu antworten, ist einerseits sach- und vor allem subjektgemäß. Lehrkräfte müssen von zwei Seiten her sinnstiftend und existenzzerhellend übersetzen: von Seiten der Tradition und von Seiten der Lernenden. Andererseits wird dies trotz aller säkularisierenden Effekte religionsdidaktischer Arrangements der komplexen wie vielschichtigen Gegenwart des Religiösen im Religionsunterricht nicht gerecht. Ohne in die Fallen einer Rekatechesierung zu tappen, vor der selbst imponierende Ansätze performativer Religionspädagogik nicht in jeder Hinsicht geschützt zu sein scheinen, ist doch Religion im Klassenraum präsent, wie versteckt und wie herabtemperiert zu religiösen Selbstkonstruktionen der Subjekte auch immer. Hier treffen, wenngleich im diachronen Verlauf sicher mit wachsendem Gefälle in Richtung der Nons, die Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweils ganz unterschiedlichen world views, ihren Glaubensüberzeugungen und religiösen Haltungen aufeinander. Auf diese Weise gewinnt der Religionsunterricht in zunehmenden Maße die Qualität einer Repräsentanz gesellschaftlicher Öffentlichkeit. Religionsunterricht trägt Öffentlichkeitscharakter. Obschon in pädagogisch normativer Sicht die Schule »Moratorium des Lebensernstes« sein soll,²⁸ obschon didaktische Arrangements dezidiert aus diesem Verständnis eines gesellschaftlichen Schonraums heraus operieren, ist Schule schon lange nicht mehr ein solcher gesellschaftlich, sozial, kulturell und religiös exemter Ort. Wahrscheinlich ist diese

27 | Vgl. Grümme, School matters 2016; grundlegend Grümme, Bildungsgerechtigkeit 2014; Grümme, Heterogenität 2017, 245-285; Bohl u.a., Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht 2017, 257-307.

28 | Dressler, Bildung-Religion-Kompetenz 2004, 263.

Haltung ohnehin mehr Ideologie als Sachverhaltsfeststellung. Denn »indem die Organisationen des Bildungssystems diesem Moratorium eine materielle Gestalt verleihen, indem sie diese Gegenwelt auf symbolische Weise verkörpern, etablieren sie unweigerlich *neue Ordnungen*«. ²⁹ Eine solche kritische Dekonstruktion des Moratoriumbegriffs bedeutet religionsdidaktisch für den Religionsunterricht: Alle, die Nicht-Religiösen, religiös Gelangweilten und Interessierten, die Religiösen, die Gläubigen wie die religiös Gleichgültigen aus einer Teilnehmerperspektive heraus in dieser kleinen Öffentlichkeit diskursiv und im demokratischen Rahmen agonal zu Wort kommen und zugleich erfahrungsbezogen-affektiv wie leiblich vor-kommen zu lassen, dies didaktisch zu arrangieren und kritisch zu reflektieren, ist vor diesem Hintergrund ein wesentlicher, unverzichtbarer Bestandteil Öffentlicher Religionspädagogik. Denn in dieser bestimmten Form der Teilöffentlichkeit in der Schule liegt wohl eines der entscheidenden Unterscheidungsmerkmale zu derjenigen anderen Schulfächer. Religion muss, so gesehen, kein conversation stopper sein, wie Richard Rorty meint. ³⁰ Aber damit ist erst die Suche nach der Zukunftsfähigkeit seiner Gestaltung zwischen konfessioneller Ausrichtung und Offenheit für alle eröffnet. ³¹

Damit wird insgesamt deutlich: Schülerinnen und Schüler motiviert, fähig und handlungsstark werden zu lassen, um sich selber in den unterschiedlichen Öffentlichkeiten zu engagieren, sich einzubringen und ihrerseits von dort her Impulse zu erfahren – hierzu könnte eine Öffentliche Religionspädagogik beitragen. Allerdings würde erst eine Öffentliche Religionspädagogik, die sich von dem hier entwickelten Öffentlichkeitsbegriff inspirieren lässt, jene Kraft, jenes Profil und jene Orientierung bekommen, die ihr bislang noch zu fehlen scheinen.

Das aber lenkt Blick zurück auf den Anfang. Wenn Religionspädagogik öffentlich wird, dann wird sie dies in einem politischen Sinne. Diese Einsicht in die Interdependenz struktureller, selbstreflexiver wie handlungstheoretischer Momente der Öffentlichkeit erfordert eine begriffliche Anschärfung und kontextualisierende Präzisierung der Kategorien. Bestärkt durch die Verortung der public theology in liberal-theologischen Traditionen unterhalb der politisch-strukturellen Ebene, ³² verweist ein solcher Öffentlichkeitsbegriff die Öffentliche Religionspädagogik vorrangig auf die Politische Theologie als her-

29 | Rieger-Ladich, Ordnung stiften 2017, 34f.

30 | Vgl. Rorty, Philosophy and Social Hope 1999, 169.

31 | Vgl. Kenngott u.a., Konfessionell 2015; Schröder, Religionsunterricht 2014; Pohl-Patalong, Konfessioneller Religionsunterricht 2016; Pohl-Patalong, Konfessioneller Religionsunterricht II 2017.

32 | Vgl. Höhne, Öffentliche Theologie 2015, 125f.

meneutischen Referenzpunkt. Daran müsste deren noch zu schreibende Realisierung Maß nehmen.

