

B. Aufbruch zu einer Öffentlichen Religionspädagogik

1. KONTEXTUELLE HERAUSFORDERUNGEN

Die Religionspädagogik kommt in Bewegung.¹ Mit neu entflampter Leidenschaft wird über Formen des Religionsunterrichts nachgedacht, der der zunehmenden Säkularisierung und Pluralisierung von Religion gerecht zu werden und dabei die wachsende Zahl an nicht-konfessionell Gebundenen mit zu bedenken vermag. Kann Religionsunterricht noch im Binnenraum konfessioneller Selbstverständigungsprozesse angesiedelt sein, wenn die Voraussetzung einer wenigstens in Ansätzen christlich sozialisierten Schülerschaft kaum noch gegeben ist? Macht dieser Umstand nicht eher ein konfessionell-kooperatives Setting erforderlich? Nur was ist dann mit den nicht-konfessionell, ja den nicht-religiös orientierten Heranwachsenden? Müsste dies nicht eher auf ein religionskundliches Lernen im Klassenverband hinweisen? Dort würden immerhin jene Fähigkeiten der Kommunikation und Verständigung eingeübt, die für heterogene Gesellschaften notwendig sind, dies allerdings um den Preis, dass die Kraft, die mit einer bezogenen Positionalität aus einer Teilnehmerperspektive heraus verbunden ist, dort gerade verloren geht. Doch wie geht man religionspädagogisch mit jenen Strömungen um, die – oft ihrerseits mit weltanschaulicher Aufladung – dem Religionsunterricht in der öffentlichen Schule das Existenzrecht verweigern? Denn Religion gehöre ins Private. Ein konfessionell verantworteter Religionsunterricht würde die Religionsgemeinschaften ungebührlich privilegieren und unter Verletzung der Errungenschaften der Aufklärung die Heranwachsenden mit unausgewiesenen und entmündigenden Traditionen konfrontieren.

Mehrere, zumindest kurz anzuspielende Gesichtspunkte wirken in diese unübersichtliche Lage religiösen Lernens und religiöser Bildung hinein:

1 | Zu Hintergründen als Überblick Riegel, Art.: Pluralisierung 2016; Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? 2015; Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015; Grümme, Heterogenität 2017.

Nicht allein, dass unter diese komplexen Bedingungen von Säkularisierung und Pluralisierung erfahrungsbezogene Religionsdidaktiken eine Relevanz gewinnen, die Ästhetik und Performanz fruchtbar machen wollen. Wo religionssozialisatorisch Erfahrungen mit verfasster Religion außerschulisch nicht mehr wie selbstverständlich vorausgesetzt werden können, diese aber eine wesentliche Implikation religiöser Lern- und Bildungsprozesse sind, liegt es doch bereits intuitiv nahe, solche Erfahrungen innerschulisch, ja gar im Religionsunterricht selber zumindest anzubahnen. Doch ringt man gegenwärtig darum, diese Erfahrungsgegenwart so religionsdidaktisch zu inszenieren oder gar zu realisieren, dass die Grenzen zur Katechese nicht porös werden.

Nicht allein, dass sich überdies innerhalb der Religionsdidaktik eine überraschende wie inspirierende Konstellation herausgestellt hat. Einerseits gibt es vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung der Schule sowie eines religiöspädagogischen Konstruktivismus das Bemühen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernwegen zu stützen, zu ermutigen und zu den zentralen Agenten religiösen Lernens zu erheben. Kein festgelegter Bestand eines Kanons an Inhalten soll vermittelt werden, nicht die Institutionen der Kirche, des Staates, der Gesellschaft sollen die pädagogische wie religiöspädagogische Dominanz beanspruchen dürfen. Es sind die Subjekte selber, deren Bedürfnisse im Hinblick auf Autonomie und Partizipation an Gesellschaft, Politik und Ökonomie in den Transformationsprozessen der Spätmoderne zum Ausgangspunkt wie Zielhorizont avancieren. Kompetenzen sollen jene anzubahnenden Voraussetzungen im Subjekt benennen, die dafür erforderlich sind. Der pädagogische Konstruktivismus will die Lernwege zeigen, die dies ermöglichen sollen. Nun macht die evidenzbasierte empirische Bildungsforschung mehr und mehr darauf aufmerksam, dass ein Moment, das im Zuge sich intensivierender pädagogischer Subjektorientierung zunehmend in den Hintergrund geriet, für die Lernprozesse eine ganz wesentliche Rolle spielt: die Lehrkraft. Gerade wenn Lernprozesse im Dienste der Subjekte stehen sollen, haben die Lehrerinnen und Lehrer hohe Bedeutung. Beeinflusst durch solche Ergebnisse evidenzbasierter Lehrerforschung in der Tradition John Hatties setzt die Religionslehrerprofessionalitätsforschung den Akzent auf der Seite der Lehrenden, wenn sie nach teacher beliefs und auch nach dem Beitrag der Lehrenden zu einem guten Religionsunterricht fragt. Dieser Zweig der Religionsdidaktik gewinnt aus dem interdisziplinären Dialog heraus prominente Relevanz, wobei sich als der vielleicht gegenwärtig virulenteste Brennpunkt der religiöspädagogischen Debatten das Verhältnis der Lehrerforschung zu Kompetenzorientierung und Konstruktivismus herauskristallisiert.

Nicht allein, dass im Lichte globalisierter Migrationsströme das Bemühen um Interreligiöses Lernen enorm an Fahrt aufgenommen hat. Die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern aus anderen Kontexten, anderen Kulturen, anderen Religionen ist eine inzwischen kaum noch zu bestreitende Realität.

Gewiss muss kontextuell unterschieden werden. Aber in der Metropolregion des Ruhrgebietes haben an manchen Schulen Lernende mit Migrationshintergrund die Mehrheit. Die Herausforderungen für die Religionspädagogik sind eklatant. Beeindruckende Aufbrüche sind zu erkennen, die interkulturelle und interreligiöse Bildungsprozesse zusammenführen, auch wenn derzeit wohl noch zu wenig die Herausforderungen durch Flucht und Vertreibung traumatisierter Menschen und deren Religion reflektiert werden. Dies betrifft freilich nicht allein den Religionsunterricht, sondern auch die Lehrerbildung an den Universitäten. Denn jede Lehrkraft in allen Fächern hat mehr und mehr mit Geflüchteten zu tun. Wie aber kann die Universität Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmungs-, sprach- und handlungsfähig machen bezüglich einer oft durch fürchterliche Leiderfahrungen geprägten Religion, wenn nach allen religionssoziologischen Forschungen eine Innenperspektive an Religion bei den meisten Heranwachsenden und so auch den Studierenden nicht mehr vorausgesetzt werden kann? Müsste dies nicht Konsequenzen für das Hochschulcurriculum haben?

Nicht allein, dass Bildungsgerechtigkeit ein wesentliches Moment auch des Religionsunterrichts darstellt. Dieser hat als ordentliches Unterrichtsfach in makro-, meso- und mikrosoziologischer Hinsicht teil an den Strukturen einer Schule, die ein Spiegelbild zunehmender gesellschaftlicher Spannungen und sozial-ökonomischer Disparitäten ist. Das Ringen um Identität, um Kultur, um Anerkennung muss deshalb zusammengebracht werden mit dem Ringen um Gerechtigkeit und Gleichheit.

Und schließlich nicht allein, dass Inklusion inzwischen einer der zentralen Ziel- und Orientierungshorizonte der Bildungspolitik, der Pädagogik und in einer gewissen nachholenden Ungleichzeitigkeit ebenso der Religionspädagogik geworden ist. An Inklusion in einem weiten Sinne halten alle mehr oder weniger fest. Gelegentlich scheint dies für manche vor allem deshalb möglich, weil dieses Postulat so abstrakt ist, dass es die eingespielten Praktiken vor Ort nicht gefährdet. Nur wenn es konkret wird, wenn es gilt, die Inklusion insbesondere von Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem und im Unterricht der einzelnen Fächer (sogar von Lernbehinderten selbst am Gymnasium) zu verwirklichen, wird es problematisch. Hier spielen fehlende Ressourcen, mangelnde infrastrukturelle Unterstützungen, aber auch mentale Hindernisse und Überambitionen mancher Beteiligter eine Rolle. Als ordentliches Schulfach betrifft dies ebenfalls den Religionsunterricht, der bereits von seinem theologischen Hintergrund her inklusiv denken und handeln sollte, aber doch in den Mühen der Ebene verständlicherweise Schwierigkeiten und Hindernisse benennt und auf Differenzierungen besteht.

Nein, mit solchen Bemühungen, mit solchen Aufbrüchen, Retardierungen, Reflexionen und kritischen Interventionen gewinnt eine Perspektive an Bedeutung, die bislang in der Religionspädagogik zumeist außer Betracht

blieb: die Perspektive der Öffentlichkeit. Auch wenn es Anbahnungen dazu bereits in der Problemorientierten Religionspädagogik gegeben hat, ja – auch dies muss gesagt werden – auch wenn bereits die Konzeptionen der Evangelischen Unterweisung sowie der Materialkerygmatik in dem Sinne öffentlich waren, als sie selber politisch funktionalisiert wurden oder sich gar in den Dienst des politischen, kirchlichen und gesellschaftlichen Status Quo stellten,² auch wenn sich eine emanzipatorische oder auch konvergenztheoretische Religionspädagogik sich bewusst in die Gesellschaft und Geschichte eingeschaltet hat, so wird doch erst unter dem Eindruck der skizzierten Ausgangslage eine Öffentliche Religionspädagogik vollends virulent. Sie scheint deshalb gerade jetzt zu entstehen, weil erst durch eine sich dezidiert im Forum der Öffentlichkeit bewegende, sich dort artikulierende und von dort her angefragte und angereicherte Religionspädagogik die gegenwärtigen Herausforderungen in der angedeuteten Komplexität ihrer Momente wahrgenommen und zugleich als Erweis ihrer Wahrheit und sinnstiftenden Kraft kritisch-konstruktiv bearbeitet werden können.

2. ERSTE KONTURIERUNGEN

Es sind demnach zunächst die Blicke von außen, die die Religionspädagogik mit dem Phänomen der Öffentlichkeit konfrontieren. Wenn auch das Leben in den Kirchengemeinden und mit Abstrichen in kirchlichen Akademien nur einen begrenzten öffentlichen Aufmerksamkeitsgrad haben, schwächt doch der Grad öffentlicher Erregung noch immer an, wenn es um Religionsunterricht in der öffentlichen Schule geht. Kann man bei ersten Phänomenen hier noch auf den privaten Charakter religiöser Traditionen verweisen, so sieht sich die Religionspädagogik auf dem Feld der Schule unter erheblichen Legitimationsdruck gesetzt. Warum soll eine weitgehend entkonfessionalisierte Gesellschaft für einen weitgehend konfessionell geprägten Religionsunterricht zahlen? Hingegen gibt es um den Zusammenhalt und das Gedeihen gesellschaftlichen Zusammenlebens besorgte Stimmen, die auf Wertevermittlung drängen. Man kann den Eindruck gewinnen, dass mit den eskalierenden Beschleunigungen und den damit verbundenen Erosionen überkommener Gefüge, Traditionen und Milieus die Anmutungen an den Religionsunterricht wachsen, seinen Beitrag zum Ganzen durch die Vermittlung verbindlicher sinnstiftender wie orientierender Angebote zu leisten. Offenkundig sind die Zeiten vorbei, in der Religionspädagogik meinte, sich nicht dem Forum der Öffentlichkeit aussetzen zu müssen.

2 | Vgl. Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht 1980; Paul, Antike und Mittelalter 1993; Paul, Barock und Aufklärung 1995.

Durchaus in Wechselwirkung mit solchen Anfragen von außen sind es aber zugleich Entdeckungen, Aufbrüche, hermeneutische und grundlagentheoretische Umorientierungen, die die Öffentlichkeit als Kategorie innerhalb der Religionspädagogik wichtig werden lassen. Vier exemplarische Einblicke zeigen dies eindrücklich:

1. Oft kritisch gegen privatisierende und entpolitisierende Untertöne performativer und ästhetischer Religionsdidaktiken gerichtet, wurde die politische Dimension als eine Dimension religiöser Bildung markiert. Dabei geht es um die präzise wie anspruchsvolle Positionierung zwischen zwei Extremen, die in gelegentlich massiver Form in der Geschichte der religiösen Erziehung und Bildung vorkommen: einerseits um die angedeutete politische Instrumentalisierung im Interesse von Herrschaftssicherung und Festigung gesellschaftlicher Strukturen, andererseits um die Beschwichtigung und Halbierung jener prophetischen Wucht und befregenden Kraft biblischer Traditionen, wie sie dem theologischen Impetus der Religionspädagogik innewohnen. Darum kann es nicht um eine schlichte Politisierung oder eine ästhetisierende Privatisierung gehen, sondern eben um eine politische Dimension. Die wird aber angesichts dessen nur recht verstanden, wenn sie in Wechselwirkung mit ästhetischen, pragmatischen und kognitiven Dimensionen des Religionsunterrichts steht. Vor diesem Hintergrund wird der Religionsunterricht sich seiner öffentlichen, d.h. gesellschaftlichen, politischen und durchaus ökonomischen Bedingungszusammenhänge bewusst. Die Religionspädagogik will sich deziidiert vor diesem Hintergrund im Lichte der eigenen theologischen wie humanwissenschaftlichen Traditionen formieren und sich aktiv in diesen Kontexten einbringen. So geht diese Entdeckung der politischen Dimension religiöser Bildung mit der Entdeckung der politischen Pointe der biblischen und kirchlichen Tradition einher.³
2. Substantiiert wie konkretisiert wird dieses Bemühen um den öffentlichen Rang der Religionspädagogik durch die Auseinandersetzungen um den Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit. Dies ist bislang religiöspädagogisch stark unterbelichtet worden, rückt aber zunehmend in den Fokus. Die prekären wie schillernden ökonomischen, bildungspolitischen und kulturellen Zusammenhänge von Bildung und Gerechtigkeit in Deutschland werden mit wachsender Intensität zum Gegenstand religiöspädagogischer Selbstverständigungsprozesse. Umso bedrückender freilich wirkt angesichts solcher Aufbrüche die Erkenntnis, dass selbst der Religionsunterricht als ordentliches

³ | Vgl. Grümme, Religionsunterricht und Politik 2009; Schlag, Horizonte demokratischer Bildung 2010. Vgl. zu einer Genealogie der öffentlichen Religionspädagogik Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015.

Schulfach in der Öffentlichen Schule durch manche seine didaktischen Praktiken und durch die überwiegend am Niveau der Mittelschicht ausgerichtete Mentalität seiner Lehrkräfte seinen Beitrag liefert zu dem, was man in der Schulforschung institutionelle Diskriminierung nennt. Er trägt zur Perpetuierung dessen bei, was ihm von seiner Intention her widerspricht.⁴ Mehr noch: gegenwärtig arbeitet die Religionspädagogik an ihrer Heterogenitätsfähigkeit, weil ihr mehr und mehr klar wird, wie prekär eine einseitige Konzentration auf kulturelle Aspekte und Aspekte religiöser Identität wäre. Differenz und Gleichheit, Anerkennung und Gerechtigkeit, Unterschiedlichkeit und Ungleichheit sind in spannungsvoller wie konstruktiver Weise zusammenzudenken und unterrichtspraktisch zusammen zu halten. Gerade auf den Feldern der Inklusion, der Interreligiosität und der Genderfrage wird dies hoch virulent.⁵

3. Noch weitgesteckter wird der Öffentlichkeitsradius, wenn er im Weltmaßstab bedacht wird. Globalisierungsprozesse sind nicht nur über Globalisierungszusammenhänge für konkretes schulisches Lernen relevant. Sie haben eminente religionspädagogische Relevanz. Oikologisches Lernen, ein Lernen von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung sind schon des Längerem Bestandteil religionspädagogischer Überlegungen. In dem Maße, wie das Ferne ganz nah rückt, in dem Maße, in dem die weltweiten Verflechtungen wirtschaftlicher und politischer Art zur Anfrage an die kontextuelle Wahrheitsfähigkeit des Evangeliums werden, in dem Maße, wie Religion aus unterschiedlichen kulturellen Verwurzelungen in der regionalen Übersichtlichkeit der Kommune und auch der eigenen Pfarrgemeinde präsent wird, drängen mit Macht Fragen weltweiter ökonomischer Verflechtungen noch des alltäglichen Konsumverhaltens, Fragen weltweiter Gerechtigkeit, Fragen der Öffentlichkeit der Religion oder auch Fragen kontextuell sehr unterschiedlicher Gestalten des Christentums in den Fokus der Religionspädagogik. So gesehen können die Anforderungen an eine globalisierte Religionspädagogik als Verdichtung ihres Ringens um Öffentlichkeit gedeutet werden.⁶

4. Jedoch gibt es innerhalb der Religionspädagogik noch eine andere Ebene der Auseinandersetzung mit Öffentlichkeit. Diese will die Anforderungen von außen und die – durchaus damit in Wechselwirkung stehenden – Neujustierungen im Inneren als Ansatz für eine kategoriale Neuausrichtung der Religionspädagogik überhaupt begreifen. Eine solche Religionspädagogik

4 | Vgl. Grümme, Sich aufs Spiel setzen 2014; Könemann, Mette, Bildung und Gerechtigkeit 2013; Grümme, Schlag, Gerechter Religionsunterricht 2016.

5 | Vgl. Grümme, Heterogenität 2017; aus erziehungswissenschaftlicher Sicht Bohl u.a., Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht 2017.

6 | Vgl. Simojoki, Globalisierte Religion 2012.

versteht sich wissenschaftstheoretisch als Öffentliche Religionspädagogik. Buchstabiert man dies auf den drei Ebenen wissenschaftstheoretischer Selbstkonzeptionalisierung will eine Öffentliche Religionspädagogik sich auf grundlagentheoretischer, auf kairologisch-kontextueller und auf praxeologischer Ebene profilieren.⁷ Dementsprechend finden sich unterschiedliche Anläufe oder gar Entwürfe einer Öffentlichen Religionspädagogik.⁸ Diese will religiöse Bildungs- und Tradierungsprozesse vor dem Forum der Öffentlichkeit ausweisen, verantworten, und sie – durchaus mit geltungstheoretischem Anspruch – kritisch wie produktiv einspielen. Dabei wird gleichermaßen der Anspruch vorausgesetzt wie zugleich als legitimationsbedürftig verstanden, dass die eigene Tradition einen weiterführenden Beitrag zum gesellschaftlichen und politischen Ringen um das gemeinsame Ganze darstellt. Öffentliche Religionspädagogik versteht sich in einem emphatischen Sinne als eine diskursive Wissenschaft, die sich mit dem Geltungsanspruch ihrer Tradition geradezu axiomatisch auf Entdeckungs-, auf Bewährungs-, auf Bewahrheitungs- und auf Übersetzungszusammenhänge einlässt. Wollte sie sich dem verweigern, wollte sie sich auf das Opake ihrer eigenen Überlieferungen und die Eigenlogik ihrer Pragmatiken, Institutionen und Referenzsysteme zurückziehen, würde sie in dieser Perspektive in einem performativen Selbstwiderspruch ihren eigenen Ansatz als Religionspädagogik konterkarieren. Religionspädagogik muss öffentlich sein – sonst wäre sie nicht.

3. ÖFFENTLICHE RELIGIONSPÄDAGOGIK ZWISCHEN PUBLIC THEOLOGY UND KRITISCHER THEORIE

Doch was heißt öffentlich? Was sind die theologischen, was sind die philosophischen Referenzsysteme, in denen sich Öffentliche Religionspädagogik begriffsaxiomatisch verwurzelt? Nicht immer wird differenziert genug auf den Unterschied hingewiesen, der damit verbunden sein kann.⁹ Grundsätz-

⁷ | Vgl. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik 1995.

⁸ | Vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015; Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015; Schlag, Öffentliche Kirche 2012; Schröder, Religionspädagogik 2012.; Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse 2010; Themenheft Religionspädagogik und Öffentlichkeit 2015; Pirner, Lähnemann, Haussmann, Schwarz, Public Theology, Religious Diversity and Interreligious Learning 2018; Schweitzer, Zivilgesellschaft-Schule-Religion 1999; Schweitzer, Mehr als eine Privatangelegenheit 2011; Wollbold, Religionsunterricht in der Bürgersellschaft 2000.

⁹ | Vgl. Höhne, Öffentliche Theologie 2015; Höhne, Oorschot, Grundtexte Öffentliche Theologie 2015; Pirner, Lähnemann, Haussmann, Schwarz, Public Theology, Religious Diversity and Interreligious Learning 2018; Chung, Public Theology in an Age of World

lich lassen sich in dieser Perspektive grob zwei Richtungen unterscheiden:

1. eine Öffentliche Religionspädagogik, verwurzelt in der public theology und
2. eine Öffentliche Religionspädagogik, verwurzelt in Traditionen der Kritischen Theorie.

1. Die größten, publizistisch und wissenschaftspraktisch ambitioniertesten Aufbrüche einer Öffentlichen Religionspädagogik verorten sich im weiten Rahmen einer Öffentlichen Theologie und damit der weltweit vernetzten public theology.¹⁰

Es ist schon richtig, dass der Begriff der Öffentlichen Theologie (public theology) so weit, so schillernd ist, dass die mit ihr in Verbindung gebrachten Sachverhalte so divers sind, dass dies zu Lasten der Präzision des Konzepts gehen kann.¹¹ Florian Höhne hat in beeindruckenden Rekonstruktionen die außerordentlich komplexen Hintergründe dieses sehr weiten Begriffs aufgehellt.¹² Insgesamt aber bleibt der konstitutive Öffentlichkeitscharakter dessen entscheidendes Signum. Der Begriff der Öffentlichen Theologie ruft in Erinnerung, dass das Thema der Theologie »keineswegs auf die Sphäre des Privaten beschränkt« ist. »Es richtet sich vielmehr auf das ›öffentliche Leben‹ [...]. ›Öffentliche Theologie‹ fragt sodann nach dem Ort der Kirche in der Öffentlichkeit, nach ihrer sozialen Gestalt und ihrer gesellschaftlichen Rolle.«¹³ Breit rezipiert und affirmiert wurde die Definition Wolfgang Vögeles:

»Öffentliche Theologie ist die Reflexion des Wirkens und der Wirkungen des Christentums in die Öffentlichkeiten der Gesellschaft hinein; das schließt ein sowohl die Kritik und die konstruktive Mitwirkung an allen Bemühungen der Kirchen, der Christen und Christinnen, dem eigenen Öffentlichkeitsauftrag gerecht zu werden, als auch die

Christianity 2010; Miggelbrink, Öffentliche Theologie 2011; Bedford-Strohm, Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft 2008; Bedford-Strohm, Öffentliche Theologie als Befreiungstheologie 2009; Bedford-Strohm, Kirche in der Zivilgesellschaft 1998.

10 | Vgl. Pirner, Lähnemann, Haussmann, Schwarz, Public Theology, Religious Diversity and Interreligious Learning 2018; Sinner, Öffentliche Theologie 2011; Vögele, Zivilreligion 1994.

11 | Vgl. Höhne, Öffentliche Theologie 2015, 12; ferner Cady, H. Richard Niebuhr 1991; Arens, Kritisch, kirchlich, kommunikativ 2012; Bedford-Strohm, Poverty and Public Theology 2008; Große Kracht, Kirche in ziviler Gesellschaft 1997; Villagrán, The Future of Catholic Public Theology 2013; Theological Roundtable, Theology in the Public Sphere 2016.

12 | Vgl. Höhne, Öffentliche Theologie 2015, 77-101; Polke, Öffentliche Religion in der Demokratie 2009; Liedhegener, Werkner, Religion zwischen Zivilgesellschaft und politischem System 2011; Moltmann, Gott im Projekt der modernen Welt 1997.

13 | Huber, Vorwort 1993, 9; vgl. Höhne, Öffentliche Theologie 2015, 29.

orientierend-dialogische Partizipation an öffentlichen Debatten, die unter Bürgerinnen und Bürgern über Identitäten, Ziele, Aufgaben und Krisen dieser Gesellschaft geführt werden.«¹⁴

Danach muss Bildung »ein Thema öffentlicher Theologie werden, einer Theologie also, die aus der Sicht der jüdisch-christlichen Tradition Orientierungen in Fragen grundlegender Bedeutung zu geben versucht, die die Öffentlichkeit beschäftigen.«¹⁵

Es ist nun signifikant, welchen Rang gesellschaftliche, ökonomische und politische Strukturen sowie eine entsprechende Gesellschaftskritik in der public theology einnehmen. Sowohl der für die public theology in Deutschland prägende Heinrich Bedford-Strohm als auch Vögele sehen das Spezifische der Öffentlichen Theologie gegenüber der Politischen Theologie darin, einer fundamentalen gesellschaftskritischen Perspektive und der Reflexion in politischen Kategorien keine prinzipielle Bedeutung beizumessen. Sie sei nicht »auf die prinzipielle Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse« ausgerichtet.¹⁶ Im Vordergrund stehen so Fragen der Kommunikabilität, der Übersetzbarkeit und Präsenz des Glaubens, der Theologie und der Kirchen im öffentlichen Raum einer liberalen Gesellschaft.¹⁷

Damit wird – um es hier zunächst sehr verallgemeinernd und ungeachtet innerer Differenzierungen zu sagen – ein Akzent beim Erbe liberaler Theologie, protestantischer Sozialethik sowie beim philosophisch-politischen Liberalismus gesetzt.

2. Eine andere Richtung der Öffentlichen Religionspädagogik verwurzelt sich in den Traditionen der Neuen Politischen Theologie und damit stärker in dem seinerseits umstrittenen Erbe einer differenziert angeeigneten Kritischen Theorie. In ihr spielen die Debatten um eine Öffentliche Religion eine zentrale

14 | Vögele, Zivilreligion 1994, 421f.; vgl. Höhne, Öffentliche Theologie 2015, 36.

15 | Bedford-Strohm, Bildung und Gerechtigkeit 2009, 14; vgl. Grümme, Menschen bilden 2012.

16 | Vögele, Zivilreligion 1994, 424; vgl. Bedford-Strohm, Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft 2008; Bedford-Strohm, Poverty and Public Theology 2008; Höhne, Öffentliche Theologie 2015, 29.

17 | Vgl. Höhne, Öffentliche Theologie 2015, 125f. Webb, The Way Out of Darkness 2007; Graham, Rowlands, Pathways to the Public Square 2003; D'Costa, Theology in the Public Square 2005; Storrar, Morton, Public Theology for the 21st Century 2004; McDermott, One Holy and Happy Society 1992; Higton, Christ, Providence & History 2004; Doak, Reclaiming Narrative for Public Theology 2004.

Rolle.¹⁸ Sie artikuliert sich in gesellschaftlich-politisch sensiblen Kategorien, um genau darin die Würde des Subjekts theologisch wie religiöspädagogisch zu markieren. Diese ist öffentlich, weil sie sich normativ auf eine diskursive Öffentlichkeit bezieht. Nicht alles Nicht-Private ist schon öffentlich.¹⁹ Öffentlichkeit ist für sie die Sphäre, auf der mit der Kraft des besseren Arguments um die Gestaltung der Gesellschaft gerungen wird. Auf dieser Ebene, die eben vor allem die Ebene der Zivilgesellschaft ist, will sich eine Öffentliche Religionspädagogik mit ihrem spezifischen, unvertretbaren Eigensinn der Gotteshoffnung im Interesse der Subjektwerdung und Autonomie aller Menschen einbringen.²⁰ Dabei greift sie in ihrem kontextuell-kritischen Vernunftbegriff auf das kritisch angeeignete Erbe der Kritischen Theorie zurück.

Kritische Theorie nimmt in der Sicht des Sozialphilosophen Rainer Forst die Frage auf, »weshalb eine moderne Gesellschaft nicht dazu in der Lage ist, rationale Formen der gesellschaftlichen Ordnung hervorzubringen. Kritische Theorie ist der Versuch, an dieser Frage festzuhalten, dabei aber den verwendeten Begriff der Vernunft selbst kritisch auf seine ›Unvernunft‹ und seine Herrschaftspotentiale zu befragen.«²¹ Eine solche kritisch-theoretische Selbstreflexivität der Vernunft ist für eine Öffentliche Religionspädagogik elementar, und dies in zweierlei Hinsicht: 1. Sie muss sich über die machtförmigen, hegemonialen wie identitätslogischen Strukturen aufklären, in denen sie kontextuell je schon steht; 2. sie muss sich über jene Mechanismen der Exklusion, der Stigmatisierung, der Macht aufklären, die möglicherweise in ihr selber auch dann noch in ihrem Bemühen um Gerechtigkeit und Anerkennung der Subjekte in den verschiedenen Orten religiöser Erziehung und Bildung wirksam werden, wenn sie dem intentional widerspricht.

Insofern religiöse Bildung sich als kritische, transformatorische Bildung auch für deren geschichtlich-gesellschaftliche Ausgangsbedingungen verantwortlich verstehen muss,²² ist sie als Öffentliche Religionspädagogik beim Ringen um Bildungsgerechtigkeit, um Inklusion, um Anerkennung von Vielfalt und Differenz als einem Ringen um ein gutes Leben für alle bei ihrem eigenen Kern, wenn dabei auch über Fragen der strukturellen Bedingungen von Ungleichheit und über die Definitionsmacht des Rechts auf Rechtfertigung diskutiert wird.

18 | Vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015; Arens, Gottesverständigung 2007; Casanova, Die religiöse Lage in Europa 2007; Arens, Hoping, Wieviel Theologie verträgt die Öffentlichkeit 2000; Arens, Vom Schrei zur Verständigung 2009.

19 | Vgl. Gerhardt, Der Sinn des Sinns 2014.

20 | Vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 15-70.

21 | Forst, Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse 2011, 18.

22 | Vgl. Dederich, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion 2011, 51; Peukert, Die Frage nach der Allgemeinbildung 1987.

Um dies exemplarisch anhand des derzeit besonders bedrückenden Themas der Bildungsgerechtigkeit etwas zu verdeutlichen:

Dieses Thema ergibt sich für diesen Ansatz

»aus diesem Bildungsverständnis selbst, nicht erst im nachträglichen Bezug auf die Problematik ungerechter Verhältnisse hinsichtlich des Zugangs zu Bildung etc. Und das Einklagen von Bildungsgerechtigkeit wird dann auch bereits in Bezug auf dieses Bildungsverständnis von religionspädagogischer Seite nicht nur möglich, sondern sogar dringend erforderlich, weil man ansonsten das intrinsische Verhältnis von Freiheit und Gleichheit ausblenden würde – mit entsprechender Verengung hin zu einem ›bürgerlichen‹ Verständnis von Bildung, das zwar Bildung für alle als Ideal vorschreibt, aber lediglich Bildung für Wenige realisiert.«²³

Religiöse Bildung bringt im Rahmen einer Öffentlichen Religionspädagogik die Option einer parteilichen Gottes-Gerechtigkeit als einer Gerechtigkeit für die Opfer ein. »Religionspädagogik ist gefordert, in die öffentliche Bildungsdebatte einzutreten, gesamtgesellschaftliche Diskurse aktiv zu begleiten, diese aus christlicher Perspektive kritisch zu hinterfragen und vor allem auch die Kirche für den bildungspolitischen Streit wachzurütteln, Herrschafts- und Ideologiekritik zu betreiben beispielsweise in der hartnäckigen Frage nach Verteilungsgerechtigkeit, und dies immer unter der Maßgabe, wie solidarisches Leben für alle möglich ist.«²⁴ Die Sensibilität für Ungerechtigkeit, für die Ausgeschlossenen und Leidenden zu einer religionspädagogischen Sache zu machen und so in den Bildungsdiskurs einzutragen, erfordert eine politisch sensible, in sich komplexe Religionspädagogik. Pointiert gesagt: Um Exklusionen zu vermeiden, muss diese Religionspädagogik in Kategorien gedacht werden, die universal ausgerichtet sind, ohne Alterität zu relativieren; die geschichtlich-gesellschaftlich strukturiert und gesellschaftskritisch angelegt ist, ohne zu politisieren; die gerechtigkeitstheoretisch Aspekte von Verteilungsgerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit und Anerkennungsgerechtigkeit so miteinander vermittelt, dass die Grundsätze egalitärer Gerechtigkeit gewahrt und doch die Würde und die Andersheit der jeweiligen Subjekte zur Geltung gebracht und die befreiende bildende Macht einer unbedingten, Gerechtigkeit stiftenden Liebe bezeugt und bewahrheitet wird. In genau diesem Sinne müsste die Religionspädagogik als eine alteritätstheoretisch fundierte politisch sensible Religionspädagogik ihrerseits einen genuinen Begriff von Bildungsgerechtigkeit entwickeln.²⁵

23 | Könemann, Bildungsgerechtigkeit 2013, 50; vgl. Marx, Zierer, Glaube und Bildung 2013, 62-67.160.

24 | Pirker, Wer hat dem wird gegeben 2013, 82-83.

25 | Vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 5-100.

Hier ist nicht der Ort einer kritischen Diskussion beider Ansätze, galt es doch nur, auf das Spektrum öffentlicher Religionspädagogik zumindest aufmerksam zu machen. Aber zumindest die Brisanz dieser divergenten Rückgründung und Formung Öffentlicher Religionspädagogik soll markiert werden. Denn aus dieser Konstellation kommen Fragen auf: Kann in den Bahnen der public theology die Radikalität der christlichen Botschaft wirklich angemessen erfasst werden, deren Option für die Ausgeschlossenen, deren Parteilichkeit? Zeigt nicht gerade das von mir exemplarisch herangezogene Ringen um Bildungsgerechtigkeit, dass kulturelle und soziale, religiöse wie gesellschaftliche, individuelle wie intersubjektiv-strukturelle Aspekte ineinander greifen? Sind vielleicht trotz gegenteiliger Strömungen auch in der public theology die Anleihen an liberaler Theologie,²⁶ an einem nur oberflächlich durch sozialethische Kategorien gebrochenen Kulturchristentum sowie die Rezeptionen zivilreligiöser Begründungen zu stark, um tatsächlich auch die Strukturen und damit die politischen Dimensionen von Theologie und Religionspädagogik angemessen zu denken? Es sollte doch zu denken geben, wenn Bedford-Strohm Öffentliche Theologie als »Befreiungstheologie für eine demokratische Gesellschaft« anlegt.²⁷ Wo bleibt der dynamische, kategorial verankerte Impuls der Theologie für die Veränderung der Gesellschaft, bei der man eben nicht je schon von einer demokratischen Gesellschaft ausgehen kann? Aus befreiungstheologischer Perspektive wie aus demokratietheoretischen Debatten um »Postdemokratie« (Colin Crouch) wirkt dieser vorausgesetzte Rahmen als eine Setzung, die alles andere als selbstverständlich ist. Sie muss gegen ökonomische Kolonisierungsmechanismen oder demokratiedestruktive Tendenzen teilweise erst noch errungen oder verteidigt werden. Hier liegt wohl ein kategoriales hermeneutisches wie analytisches Defizit der public theology. Jedenfalls könnte ein kritischer Dialog mit der Diskursanalyse Foucaults wie mit den sozialtheoretischen Ansätzen in der Tradition der Kritischen Theorie auf blinde Flecken und übersehene Mechanismen von Macht, Exklusion und Hegemonie in der religiöspädagogischen Praxis und Theoriebildung hinweisen. Aber, wie gesagt: hier soll keine detaillierte Diskussion erfolgen. Hier soll vor allem auf eine offene Flanke der Öffentlichen Religionspädagogik aufmerksam gemacht werden.

26 | Vgl. etwa Stackhouse, Public Theology and Political Economy 1987; Bedford-Strohm u.a., Kommunikative Freiheit 2014.

27 | Vgl. Bedford-Strohm, Vorrang für die Armen 2009, 167-182.

4. EINE DEFIZITÄRE BEGRIFFSBILDUNG. SKIZZEN EINES DESIDERATS

Diese offene Flanke, so die hier vertretene Position, hat im Wesentlichen mit der Begriffsbildung innerhalb der Öffentlichen Theologie zu tun. In folgenden Fragen wird dies manifest: Inwiefern nämlich prägen die unterschiedlichen Referenzen im Feld der Öffentlichen Religionspädagogik ihr Design, ihren Anspruch und ihre Begriffslogik? Lassen sich an dieser Stelle gar konfessionelle Distinktionen in der Referenz aufweisen – eher protestantisch die erste (public theology), eher katholisch die zweite (Neue Politische Theologie) –, die sonst im Alltagsgeschäft der Religionspädagogik nicht unbedingt eklatant sichtbar werden? Und gibt es Bezüge zu dem jeweils in den diversen Ansätzen Öffentlicher Religionspädagogik artikulierten und in Anspruch genommenen Öffentlichkeitsbegriff? Lassen sich Differenzen, Anspielungen, Wechselwirkungen aufweisen? Die Öffentliche Religionspädagogik scheint insgesamt bislang zu wenig reflektiert zu haben, was sie eigentlich meint, wenn sie diesen Öffentlichkeitscharakter beansprucht. Es gibt bisher nur rudimentäre semantische und begriffslogische Klärungen des Öffentlichkeitsbegriffs aus religiöspädagogischer Perspektive, die aber dem aufkommenden Fragebedarf nicht entsprechen.²⁸ Was bedeutet ›Öffentlichkeit‹? Ist nicht bereits der Singular verfehlt, weil es in einer funktional ausdifferenzierten Wirklichkeit distinkte Teilöffentlichkeiten gibt, die sich überlappen, die im Widerstreit stehen, die isoliert voneinander existieren? Politikwissenschaftliche wie soziologische Theorien betonen in einem zunehmenden Maße eine Heterogenität von Öffentlichkeiten. So wird etwa kulturoziologisch der Strukturwandel der Moderne zur Spätmoderne in der Ausdifferenzierung einer allgemeinen Öffentlichkeit hin zu einer Vervielfältigung von singulären Öffentlichkeiten gesehen, die sich um das emphatische Postulat von Kreativität, erfahrungsbezogener Authentizität und Beheimatung herum gruppieren. Darüber sei aber die in modernen Selbstverständigungsprozessen anvisierte Vermittlung des Besonderen mit einem übergreifenden Allgemeinen in Vergessenheit geraten.²⁹ Genau darin freilich liege die Hauptwurzel für die derzeit grassierenden Krise der Öffentlichkeit in der Spätmoderne.

»Im Selbstverständnis der klassischen Moderne kam dem Politischen die herausgehobene Rolle zu, das Allgemeine zu fördern und zu vertreten. Das politische System sollte eine Steuerungskraft für die gesamte Gesellschaftsentwicklung entfalten; und die allgemeine Öffentlichkeit in den Massenmedien und Volksparteien hatte eine sozialintegrale Funktion. Die Parzellierung der politischen Öffentlichkeit in diverse Communities,

²⁸ | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015.

²⁹ | Vgl. Reckwitz, Die Gesellschaft der Singularitäten 2017, 371-420.

auch das Erstarken der insbesondere ethnischen und religiösen Partikularismen des Kulturessentialismus sowie der partielle Rückzug des Staates können dann als Ausdruck eines Verschwindens des Allgemeinen aus der Politik interpretiert werden.«³⁰

Nähert man sich nun dem Öffentlichkeitsbegriff, so ist zunächst eine Differenzierung grundlegend. ›Öffentlichkeit‹ beruht traditionell auf der binären Unterscheidung von ›öffentliche‹ und ›privat‹.³¹ Damit ist vor allem die Zurückdrängung des Staates aus der Sphäre des Privaten verbunden. Das Private ist Reservat, Schutzraum lebensweltlicher Ressourcen und Vollzüge von Freiheiten. Der Grad seiner Realisierung ist Index für die Rechtstaatlichkeit des Gemeinwesens, ohne dass damit die Relevanz des Öffentlichen für das Private marginalisiert werden dürfte. »Bürgerliche Freiheit im liberalen Rechtsstaat bedeutet die Zurückdrängung des Staates aus der Privatsphäre des Lebens und des Wirtschaftens, heißt Freiräume für bürgerliches Leben und die individuelle Sphäre zu schaffen, in die der Staat nicht eindringen darf.«³² Diese negativen Freiheiten, unbeeinflusst durch staatlichen Zwang, sich selbst autonom artikulieren zu können, hängen aber zugleich eng mit der positiven Entfaltung von Freiheit zusammen. Frei gesetzt von staatlichem Einfluss wird der Mensch frei, sich selber in den Dienst von Demokratie und Öffentlichkeit zu stellen. »Das Private ist damit die maßgebliche Voraussetzung dafür, dass Menschen überhaupt am politischen Prozess partizipieren. Auch im Grundgesetz findet sich die Wertschätzung dieser Verbindung. Die Autonomie des Menschen wird darin ›nicht nur aus Respekt vor seiner Individualität (geschützt), sondern auch als Voraussetzung eines demokratischen Gemeinwesens und als verfassungsrechtliches Legitimationssubjekt.«³³ Öffentlichkeit und Privatheit stehen demnach in dem Verhältnis einer inneren kritisch-produktiven Komplementarität zueinander.

Doch ist nicht mit dieser kritisch-produktiven Komplementarität bereits eine Unterscheidung verbunden, die ihrerseits höchst legitimationsbedürftig ist? Für das Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit, wie es in der Öffentlichen Religionspolitik verhandelt wird, ist diese Differenzierung äußerst bedeutsam. Denn es macht einen erheblichen Unterschied, ob Religion einen Geltungsanspruch hat, der sich auf schlechthin alles bezieht, und damit der

30 | Reckwitz, Die Gesellschaft der Singularitäten 2017, 436.

31 | Vgl. Gerhardt, Öffentlichkeit 2012. Ferner Imhof, Die Krise der Öffentlichkeit 2011; Imhof, Theorie der Öffentlichkeit 2008; Negt, Kluge, Öffentlichkeit und Erfahrung 1977; Schiewe, Öffentlichkeit als Begriff 2004; Taylor, Modern Social Imaginaries 2004; McKee, The Public Sphere 2005.

32 | Riescher, Demokratische Freiheit 2010, 16. Vgl. hierzu Klöcker, Freiheit im Fadenkreuz 2017, 76-80.

33 | Klöcker, Freiheit im Fadenkreuz 2017, 80.

Differenzierung von ›öffentliche‹ und ›privat‹ noch vorausliegt; ob sie sich auf einer intermediären Ebene zwischen staatlicher und privater Ebene ansiedelt; ob Religion staatlich situiert oder ob sie in die private Sphäre hineingedrängt wird. Das Ringen um gesellschaftliche Partizipation im Feminismus, dem es darauf ankommt, das Private bereits politisch werden zu lassen und so die Räume der Emanzipation zu öffnen, verweist doch zugleich auf die Brisanz wie die Begründungsnotwendigkeit dieser Differenzierung, die folglich ebenfalls für eine Öffentliche Religionspädagogik zu gelten hätte. Müssen nicht religiöspädagogisch vor allem Medienöffentlichkeit, kirchliche Öffentlichkeit, politische Öffentlichkeit, zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit analytisch wie hermeneutisch auseinandergehalten werden? Trägt dies nicht jeweils erheblich zum Geltungsanspruch und zur hermeneutischen wie pragmatischen Kraft der Religionspädagogik in ihrem jeweiligen Kontext bei? Ist ›Öffentlichkeit‹ ein deskriptiver, ein empirischer, ein normativer Begriff? Was bedeutet es, wenn die bisherige Öffentliche Religionspädagogik den rationalen Diskurs als Ort des »Beweises ihres Geistes und ihrer Kraft« (Lessing) anvisiert, obschon doch damit rationale und vernunfttheoretische Unterstellungen verbunden werden, die gegenwärtig alles andere als selbstverständlich sind? Was aus der Tradition eines sozialphilosophischen Liberalismus und eines kommunikationstheoretischen Universalismus einleuchtet, braucht noch lange nicht poststrukturellen oder postmodernen Einsprüchen Stand zu halten.³⁴ Erfährt nicht der Öffentlichkeitsbegriff durch die derzeitigen Auseinandersetzungen um eine pluralitätsfähige oder heterogenitätsfähige Religionspädagogik eine radikale Anfrage? Welcher Öffentlichkeitsbegriff könnte es einer Öffentlichen Religionspädagogik ermöglichen, in einem angemessenen Maße auf die eskalierenden Heterogenitätsanmutungen der Gegenwart zu reagieren, die wesentlich mit den gegenseitigen Zusammenhängen von Differenz und Gleichheit in dem umkämpften Rahmen von Normativität und Macht zu tun haben?³⁵ Das Desiderat eines theoretisch geklärten Öffentlichkeitsbegriffs ist offenkundig.

5. MARKIERUNGEN

Das Fehlen eines umfassend reflektierten und ausgewiesenen Begriffs der Öffentlichkeit im Diskurs Öffentlicher Religionspädagogik wurde verschiedentlich kritisiert. So hält Friedrich Schweitzer in Bezug auf die Arbeit des Verfassers dieses Buches fest:

34 | Vgl. Tracy, The Analogical Imagination 1981; Butler, Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung 2016.

35 | Vgl. Grümme, Heterogenität 2017.

»Wie der Vf. immer wieder betont, muss die Religionspädagogik sich auf die Diskussion um öffentliche Bildung beziehen. Das geschehe am erfolgreichsten dort, wo sich die Religionspädagogik ›einschalten will in das öffentliche Ringen um das gemeinsame Rettige und Gute‹, indem sie sich an den ›Prinzipien von Gleichheit, Freiheit, Rationalität, Universalität‹ orientiert (S. 84). Die Religionspädagogik müsse versuchen, argumentativ zu überzeugen, anstatt sich auf wie auch immer vorausgesetzte Wahrheiten zu berufen. Das ist eine überzeugende Position. Es wäre allerdings interessant, sie nun noch genauer mit verschiedenen Theorien der Öffentlichkeit und deren Rezeption etwa in der Erziehungswissenschaft ins Gespräch zu bringen.«³⁶

Ähnlich argumentiert Ulrich Riegel.³⁷

Demnach liegt das Hauptproblem einer Öffentlichen Religionspädagogik nicht in deren Anlage, in deren Gestalt und Design. Religionspädagogik öffentlich werden zu lassen, ist mehr oder weniger unstrittig. Bei genauerer Analyse ist es nicht das Anliegen, Religiöse Bildung, religiöses Lernen, religiöse Erziehung und Katechese in die öffentlichen Diskurse um Bildung, um Erziehung, ja – um es emphatisch auszudrücken – in die Suche nach dem common good einzubringen, was angefragt wird. Religionspädagogik dementsprechend wissenschaftstheoretisch zu positionieren, sie von ihrem theologischen, pädagogischen, ethischen, anthropologischen, subjekttheoretischen wie psychologischen Profil her öffentlichkeitstheoretisch zu fokussieren,³⁸ ist zumindest grundsätzlich nicht problematisch. Das alles entscheidende Defizit scheint vielmehr das Denken des Öffentlichkeitsbegriffs selber zu sein. Nicht eine Theorie der Öffentlichkeit fehlt. Vielmehr bleibt offensichtlich der Begriff der Öffentlichkeit in einem grundsätzlichen Sinne klärungsbedürftig, seine Konstruktion und innere Logik.

Ein solches Desiderat lässt sich, gewiss mit Abstufungen, ebenfalls an drei prominenten Anläufen zu einer Öffentlichen Religionspädagogik aufzeigen. Dabei lässt sich in deren Anordnung eine zunehmende Intensivierung der Begrifflichkeit und Systematik hin zu einer Öffentlichen Religionspädagogik erkennen. In kurzen Strichen soll dies dargelegt werden.

5.1 Annäherungen aus dem politikwissenschaftlichen Diskurs heraus: Judith Könemann

Ohne ein dezidiertes Interesse an einem systematischen Entwurf einer Öffentlichen Religionspädagogik arbeitet Judith Könemann fein zisierte Unterscheidungen im Verständnis von ›Öffentlichkeit‹ heraus. Ihr Schwerpunkt liegt bei

36 | Schweitzer, Rezension zu Bernhard Grümme 2016, 993-995.

37 | Vgl. Riegel, Rezension zu Bernhard Grümme 2016.

38 | Vgl. hierzu den Ansatz von Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015.

der Verortung von Kirche, Theologie und Religionspädagogik, um daraus den »Öffentlichkeitscharakter« von Religionspädagogik und religiöser Bildung zu profilieren.³⁹ Ausgehend von der Präsenz von Religion, von Kirche und religiöser Bildung in verschiedenen Ebenen und Teilen der Öffentlichkeit, kann diese nur recht eingeordnet werden, wenn das Phänomen der Öffentlichkeit genauer gefasst und auch von dem hiermit verwandten, aber nicht identischen Begriff der Zivilgesellschaft abgegrenzt wird. Verwandt sind beide Begriffe, weil beide von ihrem semantischen Gehalt her auf die Transformationsprozesse einer modernen Gesellschaft rekurrieren, die mit einem veränderten Verständnis von Politik einhergehen. Zusammengefasst unter dem politikwissenschaftlichen Governance-Theorem,⁴⁰ hat der Referenzbereich dessen, was mit ›Politik‹ gemeint ist, sich von seiner Beschränkung auf die Ebene des Staates und seiner Institutionen verabschiedet.

Wenn zwar nicht alles Politik ist, so ist doch überall Politik enthalten, geht es dort doch um die Herbeiführung von für alle geltenden Entscheidungen im Kontext von Macht. Politik kann verstanden werden als »die Regelung der gemeinschaftlichen Angelegenheiten einer Gesellschaft«.⁴¹ Politik ist »eine Denk und Handlungsform«,⁴² in der das allgemeine Zusammenleben der Menschen und menschlichen Gruppen problematisch geworden ist, mit der Aufgabe der »Erzeugung der notwendigen verbindlichen Regelungen durch Diskussion und gemeinsame Entscheidung«.⁴³ Im Zuge der »Entgrenzung von Politik« (Ulrich Beck) in den Modernisierungsprozessen wandelt sich der Staat vom »Handlungs- zum Verhandlungsstaat«, indem er sich zunehmend aus vielen Handlungsfeldern zurückzieht.⁴⁴ Das Politische weitet sich aus dem politischen System in andere soziale Zusammenhänge aus, so dass sich eine intermediäre Sphäre zwischen Staat und Bürgerinnen und Bürger schiebt, in der soziale und kulturelle Handlungs- und Kommunikationsprozesse über das common good vollzogen werden. Die Politikwissenschaft wie die Sozialphilosophie nennen diese Sphäre die der ›Zivilgesellschaft‹ oder die der ›Öffentlichkeit‹, wobei in der gegenwärtigen politikwissenschaftlichen Debatte deren Verhältnis nicht hinreichend geklärt ist.⁴⁵ Als ein besonderes Handlungsfeld zwischen Staat und Bürgerinnen und Bürgern kann die Zivilgesellschaft bzw. die Öffentlichkeit als sozialer Regelungsmechanismus sozial-

³⁹ | Könemann, Theologie, Kirche und Öffentlichkeit 2016, 129.

⁴⁰ | Vgl. Meyer, Was ist Politik 2010, 139-169.

⁴¹ | Sander, Politische Bildung in den Fächern der Schule 1985, 19.

⁴² | Böckenförde, Was heißt heute eigentlich ›politisch‹ 1995, 3.

⁴³ | Meyer, Was ist Politik 2010, 235-294.

⁴⁴ | Sander, Politischer Bildung 2005, 257.

⁴⁵ | Vgl. Liedhegener, Religion in Zivilgesellschaft 2016, 105-107.

le, politische, kulturelle oder ökologische Probleme durch freiwilliges solidarisches Handeln regeln.⁴⁶

Ohne dies nun näher zu begründen, verbindet Könemann beide Termini im Begriff einer »zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit«, die sie von einer politischen Öffentlichkeit abhebt.⁴⁷ Eingeordnet in die gegenwärtige Suche nach einer public theology und Könemanns Differenzierung zwischen strukturellen und aktuellen Diskursen, hauptsächlich aber begründet in der für sie maßgeblichen Unterscheidung zwischen einer »gesellschaftlichen« und »politischen« Öffentlichkeit,⁴⁸ gewinnt Könemann damit eine Kategorie, die ihr Bedeutung, Funktion und Sinn von Kirche, religiöser Bildung und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit in differenzierter wie pointierter Weise zu beschreiben und damit zudem den so lange vermissten politischen Charakter religiöser Bildung wiederzugewinnen hilft.

»Die Religionspädagogik trägt auf diese Weise über die von ihr konzeptionierten und begleiteten Bildungsprozesse nun nicht nur zu individuellen und gemeinschaftlichen Orientierungen in den unterschiedlichen Lebens- und Weltverhältnissen bei, sondern auch dazu, Wirklichkeit erschließende Differenz- und Deutungskompetenz als einem wesentlichen Moment religiöser Bildung zu vermitteln und so die Teilhabe und Gestaltung gegenwärtiger Welt und Gesellschaft zu ermöglichen. Dies geschieht dann, wenn sie auf die ihr inhärente politische Dimension rekurriert, die so auch jedweder Gestaltung religiöser Bildungsprozesse zugehörig ist. Öffentlich im Sinne einer (zivil-)gesellschaftlichen Öffentlichkeit ist Religionspädagogik also dann, wenn sie im Modus der Situations- und Traditionserschließung Bildungskompetenzen fördert, die zur Beteiligung am Gemeinwesen, eben an der Zivilgesellschaft, verstanden als den gesellschaftlichen Ort, an dem die alle angehenden Themen und Anliegen verhandelt werden, beiträgt, und darin einen Beitrag zur Demokratiefähigkeit und zur Bildung in der Demokratie leistet.«⁴⁹

Dabei gelingen Könemann feinsinnige Differenzierungen, die für die Öffentliche Religionspädagogik erhelltend sind. Der öffentliche, genauer: zivilgesellschaftliche Beitrag der Kirchen beispielsweise kann dadurch abgehoben werden von einem Religionsunterricht, der sowohl in der gesellschaftlichen wie in der politischen Öffentlichkeit verortet ist. Als res mixta ist er einerseits auf der Ebene der politischen Öffentlichkeit angesiedelt, unterliegt er doch klar den grundgesetzlichen Regelungen; andererseits wird er von den Kirchen als Körperschaften öffentlichen Rechts auch politisch verantwortet. Bezogen auf

46 | Vgl. Meyer, Was ist Politik 2010, 263-271; Habermas, Ach, Europa 2008, 165.

47 | Könemann, Theologie, Kirche und Öffentlichkeit 2016, 138.

48 | Vgl. Gerhardt, Öffentlichkeit 2012, 235-368.

49 | Könemann Theologie, Kirche und Öffentlichkeit 2016, 150; vgl. auch Könemann, Art.: Politische Religionspädagogik 2016.

religiöse Sprachfähigkeit und Handlungsfähigkeit finden sich in ihm jedoch zugleich Praktiken, die für eine zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit relevant sind und die etwa im außerunterrichtlichen Rahmen der Schulpastoral mit ihren Angeboten für das Zusammenleben bedeutsamen Orientierungen und sinnstiftenden Erfahrungen noch intensiviert werden.⁵⁰ Unter Hinweis auf die Unterscheidung David Tracys zwischen einer akademischen, kirchlichen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit,⁵¹ zeigt Könemann zugleich den jeweiligen Öffentlichkeitscharakter der Theologie und der Religionspädagogik auf, der in charakteristischer Weise durchaus kontextuell und zielbezogen changiert. Daraus resultiert schließlich eine induktiv gewonnene Matrix, die letztlich im Hintergrund ihrer Überlegungen steht. Diese Matrix beruht auf den sich gegenseitig durchdringenden vier Feldern des Gesellschaftlichen, des Politischen, des direkten Agierens sowie des indirekten Agierens. Diese Matrix soll es erlauben, sowohl die jeweiligen Öffentlichkeiten, deren Praktiken, Orte und deren Logik zu unterscheiden, auf die die Religionspädagogik als wissenschaftliche Reflexion religiöser Bildung und Erziehung reflektiert.⁵²

Von einer solchen Matrix und solchen Unterscheidungen kann eine Öffentliche Religionspädagogik profitieren. Sie führen weiter, weil sie in präziser und differenzierter Weise den Öffentlichkeitscharakter religiöser Bildung und religiöser Erziehung markieren. So werden theologische und religionspädagogische Positionen eingebracht, wobei die Öffentliche Theologie und die Politische Theologie naturgemäß besonderes Gewicht erhalten. Der Akzent liegt allerdings auf einer soziologischen und politikwissenschaftlichen Außenperspektive, erkennbar darum bemüht, sachkundig die Anschlussfähigkeit entsprechender religionspädagogischer Überlegungen aufzuweisen. Aus ihr heraus wird nach den Momenten der diversen Öffentlichkeiten gesucht, an die religionspädagogische Konzeptualisierung, Didaktik und Methodik anzuschließen vermögen. Das alles ist sehr erhellend. Nur unterbleibt eine kritische Erörterung dessen, was Öffentlichkeit eigentlich ist, genauer: wie sie zu denken ist.

Wohl zeigt Könemann verschiedene Teilöffentlichkeiten auf, wie sie sich in den funktionalen Ausdifferenzierungsprozessen der Moderne heraustraktaliert haben. Sie präpariert Elemente der Öffentlichkeit heraus (Diskursivität; Niederschwelligkeit, Intermediarität zwischen Staat und Bürgern etc.), die offensichtlich auf einer vorrangig diskurstheoretischen Basis beruhen, was sie aber eben nicht explizit macht. Der Öffentlichkeitsbegriff selber, seine Implikationen, seine Voraussetzungen, seine Praktiken und Konsequenzen, aber

50 | Vgl. Könemann, Theologie, Kirche und Öffentlichkeit 2016, 146-149.

51 | Vgl. Tracy, The Analogical Imagination 1981, 5-100; dazu: Telser, Habermas und die Öffentliche Theologie 2017.

52 | Vgl. Könemann, Theologie, Kirche und Öffentlichkeit 2016, 152.

auch seine stillschweigenden Exklusionen: sie werden nicht einer kritischen Reflexion unterzogen. Angesichts der Anfragen von poststrukturalistischer, sozialphilosophischer oder auch feministischer Seite an ein diskurstheoretisches Öffentlichkeitskonzept ist dies verwunderlich. Müsste die Religionspädagogik nicht deutlicher wissen, worauf sie sich einlässt, wenn sie sich als eine Öffentliche Religionspädagogik konturiert? Offensichtlich wird damit ein erheblicher wissenschaftstheoretischer Präzisierungsbedarf.

5.2 Gesuchte Anschlussfähigkeit an sozialphilosophische Zugänge: Manfred Pirner

Ist Judith Könemann bestrebt, aus dem politik- und sozialwissenschaftlichen Diskurs heraus einen Öffentlichkeitsbegriff zu erarbeiten, von dem aus die öffentlichkeitsrelevanten Aspekte der Religionspädagogik in der Ausdifferenzierung verschiedener Lernorte analysierbar und reflektierbar werden, so setzt Manfred Pirner den Akzent anders. Er argumentiert stärker aus religionspädagogischer Perspektive und versucht, die sozialphilosophischen Debatten über das Gemeinwohl und den möglichen Beitrag der Religionen mit den religionspädagogischen Diskursen einer öffentlichkeitsrelevanten Bildung und deren Bedeutung für eine Allgemeine Bildung zusammenzuführen.⁵³ Sein Interesse liegt vornehmlich darin, die Diskussionen der Sozialphilosophie als Anschlussstelle für religionspädagogische Prozesse so zu rekonstruieren, dass diese in ihrem Öffentlichkeitscharakter fruchtbar werden und zugleich ihrerseits aus diesem Dialog Impulse erhalten können. Sozialphilosophie und Theologie will er dabei in ein komplementäres Verhältnis setzen, um aus dieser Komplementarität schließlich Leitlinien und Perspektiven für eine Öffentliche Religionspädagogik abzuleiten.

Von theologischer Seite aus gilt es für Pirner, das Profil der Öffentlichen Religionspädagogik zu zeichnen. Dazu stellt er sich dezidiert in den Kontext der public theology, die im Unterschied zur Politischen Theologie sich als Beitrag zum Gemeinwohl verstehe und diese theologischen Beiträge »nicht auf auf politische Diskussions- und Entscheidungsprozesse im engeren Sinn beschränken, sondern die gesellschaftliche Öffentlichkeit in ihrer gesamten Breite im Blick haben« will.⁵⁴ Vor dieser Folie systematisiert Pirner, der inzwischen in verdienstvoller Weise auch eine Forschungsstelle zur Öffentlichen Religionspädagogik begründet hat, die bisherigen Forschungen zu einer Öffentlichen Religionspädagogik. In beeindruckender Akribie und detaillierter Kenntnis führt er die bisherigen Argumentationsstränge in ihrem gemeinsamen Anliegen wie in ihrem je spezifischen Zugriff zusammen, um in diesem

53 | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015.

54 | Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 63.

Konzert diverser Positionen seine eigene Perspektive auf eine Öffentliche Religionspädagogik zu skizzieren. Ein Verdienst liegt sicher allein schon darin, dass deren tiefe Verwurzelung in zentralen Traditionen der Religionspädagogik und damit ein Indiz für deren Kraft und Orientierungsfähigkeit deutlich wird.⁵⁵

Von der sozialphilosophischen Seite aus nimmt er bewusst die Diskussionen zwischen dem liberalen Ansatz John Rawls und der deliberativen Theorie kommunikativer Vernunft von Jürgen Habermas als Referenzpunkt,⁵⁶ weil diese die sozialphilosophische Debatte über das Gemeinwohl pluralistischer Gesellschaften dominiert hätten.

»Denn die sozialphilosophische Grundfrage, was eine freiheitlich-demokratische, pluralistische Gesellschaft trägt und zusammenhält, findet ihre bildungstheoretische Entsprechung in der Grundfrage, auf welche Bildungsziele für öffentliche Bildung sich eine solche Gesellschaft einigen kann. Und die bildungs- und schultheoretische Frage, was der Religionsunterricht zu gemeinsamen gesellschaftlichen Bildungszielen – also zur ›Allgemeinbildung‹ – beitragen kann, hängt eng zusammen mit der gesellschaftstheoretischen Frage, welche Beiträge die Religionen auf welche Weise zum ›Gemeinwohl‹ leisten können.«⁵⁷

Dieses Vorgehen ist bereits bemerkenswert. Allein die faktische Dominanz von Rawls und Habermas, nicht eine inhaltliche Diskussion alternativer und konträrer Modelle sozialphilosophischer Ansätze genügt Pirner demnach als Begründung. Die Frage danach, ob nicht vielleicht andere sozialphilosophische Konzepte einen plausibleren Referenzpunkt für die Religionspädagogik bilden könnten, stellt sich für Pirner offensichtlich nicht. Es ist ein rein positivistisches Argument, dass die Auswahl begründet.

Um aus dem Gegensatz von Rawls und Habermas religionspädagogischen Nutzen ziehen zu können,⁵⁸ rekonstruiert Pirner minutios die Konzeption liberaler Öffentlichkeit bei Rawls und deren Gesprächsfähigkeit mit den Religionen. Öffentliche Vernunft und der overlapping consensus fungieren als Zentralbegriffe. Eine pluralistische Gesellschaft kann sich im Unterschied zu weltanschaulich mehr oder weniger geschlossenen Gesellschaften nicht mehr auf eine für alle gültige Vision guten und gerechten Lebens einigen. Zusammenhalt einer Gesellschaft wird nur dann erzeugt, wenn im Forum univer-

55 | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 62-68.

56 | Vgl. Pirner, Religion und öffentliche Vernunft 2015. Ferner neuerdings Pirner, Öffentliche Religionspädagogik im globalen Horizont 2018; Pirner, Die blinden Flecken interreligiöser Kompetenzbildung 2018.

57 | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 68.

58 | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 68-72.

saler, für alle geltender Vernunft sich die partikularen comprehensive doctrines der verschiedenen religiösen und kulturellen Traditionen zum Wohle des Ganzen einbringen. Damit diese jedoch den zumeist religiös unmusikalischen Zeitgenossen etwas sagen können, bedürfen sie der Übersetzung. Daraus resultiert dann ein überlappender Konsens verschiedener Traditionen im Forum der öffentlichen Vernunft.

Pirners Argumentation fokussiert besonders auf diese Übersetzungsnotwendigkeit, fungiert diese doch als Ansatzpunkt seiner eigenen religionspädagogischen Perspektive. Hierfür greift er auf Habermas Gegenentwurf zurück. Dieser wendet ja bekanntlich gegenüber Rawls ein, dass gerade eine öffentliche Vernunft die Gewichte der Übersetzung nicht einseitig zu Lasten der Religionen verteilen darf. Eine solche Asymmetrie unterlaufe die für alle geltende Inklusion der Bürgergesellschaft. Säkulare wie religiöse Bürgerinnen und Bürger sind zur Übersetzung ihrer eigenen Traditionen im Sinne öffentlicher Verständigung verpflichtet. Beide müssten miteinander und voneinander lernbereit wie diskursfähig im Kontext öffentlicher Vernunft sein. Habermas Folgerung eines »komplementären« Lernprozesses gewinnt zentrale Relevanz,⁵⁹ denn dieser legt jeder und jedem, ob säkular, agnostisch, atheistisch oder eben religiös, die gleiche Übersetzungspflicht auf. Nicht nur würde damit die Gesellschaft von den religiösen Traditionen profitieren. Nicht minder erhielten die religiösen Traditionen durch die Kraft aufgeklärter Vernunft zivilisierende und orientierende Impulse. Diese Komplementarität des Lernens verlangt demnach ein »dialogisch-kooperatives Unternehmen« von religiösen und nicht-religiösen Bürgerinnen und Bürgern.⁶⁰

Aus diesem Konnex von Komplementarität und Übersetzung erwachsen nun die entscheidenden Leitlinien für Pirners Ansatz Öffentlicher Religionspädagogik. Ein solches wechselseitig-komplementäres Lernen würde bereits verfehlt, würde die Religionspädagogik ihre Rolle etwa so verstehen, dass die gesellschaftlichen Defizite lediglich als Frageraum interpretiert würden, in den hinein die Religionspädagogik ihre Antworten geben könnte. Dies würde die Relevanz säkularer Vernunft und die Angewiesenheit religiöser Traditionen auf das Gespräch mit den Anderen zu gering achten. Ähnliches würde unter veränderten Vorzeichen ebenfalls für eine Zivilreligion gelten, die an der kulturellen wie weltanschaulichen Heterogenität moderner Gesellschaften vorbeiseicht. Vielmehr stehen säkulare wie religiöse Traditionen im Dienst am Gemeinwohl, das gerade deren Spannung in einem dialogischen Lernprozess produktiv aufnimmt. »Öffentlich christlich-religiöse Bildung ist

59 | Habermas, Kritik der Vernunft 2009, 117; vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 71.

60 | Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 73; genauer: Pirner, Re-präsentation und Übersetzung 2015.

dann begründungstheoretisch v.a. vom historisch gewachsenen Vertrauen und der aktuellen Evidenz getragen, dass das Christentum inhaltlich einen Sprach-, Wahrnehmungs- und Reflexionsgewinn und damit letztlich einen Lebensgewinn für Individuum und Gesellschaft erbringt und hat den Auftrag, dies allen Schülerinnen und Schülern (gerade auch den anders- und nicht religiösen) didaktisch zu erschließen.⁶¹ Zu kritischer Selbstreflexion gegenüber der möglichen gesellschaftlichen Funktionalisierung religiöser Bildung verpflichtet, stellt sich diese mitten in die gesellschaftlichen Diskurse hinein und überwindet dabei die individualistische Drift mancher Religionspädagogiken. Öffentliche Religionspädagogik kann so schließlich den Blick über den Religionsunterricht hinaus auf das Feld allgemeiner schulischer und nicht-schulischer Bildung öffnen und in den lern- und korrekturbereiten Dialog mit anderen Fächern der Fächergruppe (wie der Ethik oder dem Religionsunterricht anderer Religionen) sowie in den mit anderen Schulfächern treten. Auf diese Weise avanciert schließlich der Religionsunterricht der Öffentlichen Religionspädagogik selber zu einem Ort, an dem der weltanschaulich-religiöse Diskurs praktiziert und damit jene Sprach-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten und offene Lernbereitschaft performativ eingeübt werden, derer eine plurale Gesellschaft bedarf.⁶²

Mit diesen Überlegungen liefert Pirner die Grundlage für eine Öffentliche Religionspädagogik, die – theologisch fundiert und philosophisch anschlussfähig – sich zugleich lernbereit und dialogfähig zeigt. Gewiss müssen diese Grundlinien grundlagentheoretisch fundiert, religionspädagogisch kontextualisiert und religionsdidaktisch weiter konkretisiert werden. Stärker als Judith Könemann gelingt es ihm jedoch, den genuin religionspädagogischen Zugriff auf eine Öffentliche Religionspädagogik zu markieren. Gleichwohl findet sich eine vergleichbare offene Flanke. Man mag bereits kritisch einwenden, ob nicht schon ein Missverständnis der Politischen Theologie vorliegt. Diese versteht sich doch ihrerseits deziidiert als Neuentwurf einer kontextuellen gesellschaftskritischen Theologie in »Geschichte und Gesellschaft«, die weniger als die public theology am Gemeinwohl und dem möglichen Beitrag religiöser Traditionen interessiert ist, sondern die weitaus stärker als die public theology den kritisch-prophetischen, bei Metz gar apokalyptisch angeschärften Stachel biblischen Erbes produktiv wie kritisch auch auf struktureller Ebene einbringen will.⁶³ Möglicherweise aber ist dies schon ein Indiz für eine zentrale Schwierigkeit,

61 | Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 75.

62 | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 77.

63 | Vgl. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft 1984; Metz, Memoria passionis 2006; als kritische Weiterentwicklung von Metz, dem empirische Defizite vorgehalten werden, die durch Rückgang auf Bourdieu zu kompensieren seien: Kreutzer, Politische Theologie für heute 2017.

die mit einer eigentümlichen Beschränkung einer kritisch-selbstreflexiven Vernunft und der darauf beruhenden Konzeption von Öffentlichkeit bei Pirner zusammenhängt. Er diskutiert den Öffentlichkeitsbegriff in seinen verschiedenen Dimensionen. Er geht sogar soweit, »die ideologiekritische Frage nach den Wirkungsmechanismen und impliziten Normen von Öffentlichkeiten« eine zentrale Bedeutung innerhalb der Öffentlichen Religionspädagogik selber beizumessen.⁶⁴ Damit jedoch greift er indessen lediglich jene Züge einer notwendigen kritischen Selbstreflexivität öffentlicher Vernunft auf, die er selber als wesentliche Momente der Öffentlichen Vernunft bei Rawls und Habermas ausgemacht hat.⁶⁵ Es kommt ihm nicht in den Sinn, diese Form der Öffentlichkeit in den Bahnen liberaler Vernunft selber kritisch zu reflektieren und die deliberative kommunikative Vernunft grundsätzlich zu problematisieren. Diese bleibt als Referenzrahmen nicht nur unangetastet, sondern – wie bemerkt – unausgewiesen. Die Kategorien der Öffentlichkeit werden nicht nochmals kritisch hinsichtlich ihrer reflexiven Verwendung bedacht. Vor diesem Hintergrund kann er sich der Implikationen seiner Öffentlichen Religionspädagogik nicht hinreichend Rechenschaft gegeben, die etwa in der Perspektive einer Diskursanalyse Foucaults mit seinen Äußerungen verbunden sind. Pirner wirbt für interreligiöse und interkonfessionelle Verständigung und zu einem aus dem Menschenrechtsdiskurs rezipierten Inklusionsgedanken, der insbesondere als Impuls zur Inklusion homosexueller Menschen wichtige Lernprozesse innerhalb der Religionen angestoßen habe.⁶⁶ Wie stark freilich eine solche Rede wiederum auf hegemonialen Konstruktionen beruht, inwieweit der Inklusionsgedanke seinerseits mit einer geheimen Dialektik von Inklusion und Exklusion operiert, kann mit diesem spezifischen Vernunftinstrumentarium allein nicht bearbeitet werden.⁶⁷

Insgesamt profiliert Pirner damit einen Begriff der Öffentlichkeit als axiomatische Basis seiner Öffentlichen Religionspädagogik, dessen diskursive Mechanismen ebenso wenig hinreichend bedacht werden wie ihre wissenschaftstheoretische Gestalt. Die Kategorien der Öffentlichkeit werden nicht ausreichend reflektiert.

64 | Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 77.

65 | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 68-72.

66 | Vgl. Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 77.

67 | Vgl. Grümme, Heterogenität 2017, 206-244.

5.3 Ein systematischer Entwurf öffentlicher Religionspädagogik: Bernd Schröder

Beschränken sich Pirners bisherige Überlegungen zur Öffentlichen Religionspädagogik auf eine »Perspektive«,⁶⁸ so ist es Bernd Schröder, der wohl als einziger unter den Vertretern der Öffentlichen Religionspädagogik bislang einen weitgehend elaborierten Entwurf hierzu vorgelegt hat. Ohne dass hieraus freilich bislang eine durchsystematisierte Monografie erwachsen wäre, legt er für diese ein breites und tragfähiges Fundament, das er auf theologische, religiöspädagogische, kirchliche wie gesellschaftliche Bezüge gründet. Sein Entwurf bleibt überwiegend programmatisch.

Religionspädagogik ist darin Bestandteil der verschiedenen Öffentlichkeiten in Kirche, Gesellschaft, Theologie.

»Sie hat *rezeptiv* teil an den Entwicklungen einer ›bürgerlichen Öffentlichkeit‹ bzw. pluraler Öffentlichkeiten, sie hat *konstruktiv* teil am Öffentlichkeitsanspruch von Evangelium, Kirche und Theologie, sie hat auf Grund des ihr eigenen Gegenstandsfeldes, ihrer zentralen Denkfiguren und ihrer Zielsetzung *konstitutiv* teil am Aufbau von religiös aufgeklärter Öffentlichkeit – und eben diese Teilhabe ist ihr historisch schon in ihrer Gründerzeit zugewachsen und entsprechend wahrgenommen worden.«⁶⁹

Den hier mitschwingenden Begriff aufgeklärter Öffentlichkeit entnimmt Schröder den genetisch-systematischen Rekonstruktionen von Jürgen Habermas und dessen Beschreibung eines Strukturwandels bürgerlicher Öffentlichkeit, die auf der normativ gefassten Partizipation der Freien und Gleichen beruht. Er weitet ihn aber unter dem Eindruck der gegenwärtigen öffentlichkeitstheoretischen Debatten. In feinen Distinktionen erhebt Schröder verschiedene Merkmale eines normativ anspruchsvollen wie analytisch aussagekräftigen Öffentlichkeitsbegriffs.⁷⁰ Diese Öffentlichkeit ist – erstens – nicht bereits vorhanden, ist nicht bereits vorauszusetzen. Sie ist stets in diskursiven Prozessen je neu auch gegen Widerstände und Deformierungen zu erringen und durch eine Befähigung zur Teilhabe aufzubauen. Offen – zweitens – für alle, weshalb sie eine Öffentlichkeit der Gleichen und Freien sein soll, ist sie – drittens – auf für das Gemeinwohl relevante Themen bezogen. Die die Öffentlichkeit strukturierende Kommunikation wird – viertens – nicht selbstreferentiell für sich selber geführt. Sie ist ausgerichtet an der wachsenden Mündigkeit und Aufgeklärtheit der Teilnehmenden, hat diese doch die »gewaltlose Ermittlung des zugleich Richtigsten und Rechten« in all den über das Private hinausgehen-

68 | Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 68.

69 | Schröder, Öffentliche Religionspädagogik 2013, 123-124.

70 | Vgl. Schröder, Theologische Bildung 2017, 155f.

den Angelegenheiten zum Ziel.⁷¹ In ihrem tendenziell universalen Referenzbereich, in ihrer Geltung für alle, liegt – fünftens – ihre Medialität begründet. Sie überschreitet die intersubjektive face-to-face-Kommunikation und hat längst in der Ausweitung der bürgerlichen Salons hin zu einer medial vermittelten Kommunikation durch Presse, Funk und Fernsehen die virtuellen Räume des Internets als Öffentlichkeit konstituiert. Allerdings ist Öffentlichkeit in zweierlei Hinsicht – sechstens – plural strukturiert. Öffentlichkeit ist einmal in sich plural, weil nur so ein Diskurs zwischen Gleichen und Freien möglich ist. Zugleich aber ist Öffentlichkeit in der Unterscheidung von anderen Öffentlichkeiten plural verfasst. Sie können entstehen durch räumliche Bezugsgrößen, durch gesellschaftliche Stratifizierungen, durch Antagonismen zwischen verschiedenen Gruppen als Teilöffentlichkeiten oder auch durch unterschiedliche Rezeptionsmuster von Medien. Gleichzeitig jedoch birgt die Öffentlichkeit auch eine »Dialektik«,⁷² sie ist nicht je schon gut. Denn Öffentlichkeit kann neben einer Partizipationsmöglichkeit auch Ausgrenzungs-, Repressions- und Kontrollfunktionen bekommen.

Aus diesem komplexen Gefüge an Implikationen ergibt sich, dass eine Sache nicht per se von sich her öffentlich ist. Sie kann Öffentlichkeit beanspruchen, sie kann sich selber einen Öffentlichkeitsauftrag attestieren. Aber es ist nach Schröder die Öffentlichkeit selbst, die entscheidet, wie in ähnlicher Weise Konrad Liessmann formuliert: »Erst wenn etwas faktisch eine Öffentlichkeit erreicht und im öffentlichen Diskurs Klärung erfährt, ist es öffentlich.«⁷³

Dieser Öffentlichkeitsbegriff lässt verstehen, warum Bildung, auch religiöse Bildung öffentlich relevant sein können. »Öffentlichkeit (als Prozess) meint nicht den Diskurs um des Diskurses willen, sondern den kritisch-konstruktiven Diskurs, der auf gesteigerte Mündigkeit der Einzelnen und Demokratisierung der Gesellschaft zielt, Öffentlichkeit (als Status einer Sache) ist nicht für alle möglichen Gegenstände in Anspruch zu nehmen, sondern nur für die nicht-privaten, alle angehenden Fragen des Gemeinwohls.«⁷⁴ Hier kommt Pädagogik ins Spiel, attestiert Schröder doch mit Volker Gerhardt der Öffentlichkeit selber eine eminent pädagogische Leistung als der vermutlich wichtigsten »Instanz in der Selbsterziehung des Menschengeschlechts«.⁷⁵ Deshalb hat sich die Religionspädagogik »seit jeher als öffentlich verstanden«.⁷⁶ Folge-

71 | Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit 1990, 152.

72 | Schröder, Theologische Bildung 2017, 156. Vgl. Liessmann, Bildung als Provokation 2017, 176-178.

73 | Liessmann, Bildung als Provokation 2017, 156.

74 | Schröder, Öffentliche Religionspädagogik 2013, 117.

75 | Gerhardt, Öffentlichkeit 2012, 512; vgl. Schröder, Theologische Bildung 2017, 155.

76 | Schröder, Öffentliche Religionspädagogik 2013, 124.

richtig ist Bildung eine öffentliche, das Gemeinwohl betreffende Angelegenheit. Gleichzeitig aber lässt dieser Öffentlichkeitsbegriff verstehen, inwiefern das Evangelium, inwiefern Theologie und Religionspädagogik je schon einen Öffentlichkeitsanspruch und die Kirche im Rückgründung darauf einen Öffentlichkeitsauftrag haben, nicht aber je schon öffentlich sind.⁷⁷ Daraus abgeleitet versteht Schröder die Religionspädagogik in diesem Sinne als öffentlich:

»Religionspädagogik ist konstitutiv auf Öffentlichkeit (als Adressat, Gegenstand und Ziel) bezogen. Sie ist (nicht nur) im Blick auf diese ihre Öffentlichkeit im Kanon der Disziplinen am engsten mit der ethischen Theologie verwandt. Wie jene ist sie [...] auf ihre Art ›die der [...] Lebenswirklichkeit zugewandte Weise, die Grundfragen der Theologie selbstständig [...] zu entfalten‹, ich möchte ergänzen: sie als öffentliche Angelegenheit zu entfalten.«⁷⁸

Die Öffentlichkeit ihrerseits ist demnach an der Konstitution der Relevanz von Kirche, Theologie und Religionspädagogik maßgeblich beteiligt. Zwar kann man mit Schröder aufzuzeigen versuchen, warum religiöse Bildung für eine aufgeklärte Öffentlichkeit sinnvoll und bedeutsam sein müsste. In dieser geht es doch um die Anbahnung eines wert- und existenzbezogenen Selbstverständens aller Bürgerinnen und Bürger, um die Erschließung von Sinnressourcen für die Gesellschaft, um die Grundlegung eines gesellschaftlichen, interkulturellen und interreligiösen Dialogs, um die kritische Aufklärung der eigenen Tradition und um eine kritische Selbstrelativierung gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Absolutheitsansprüche.⁷⁹ Aber genau diese Konstellation, diese konstitutive Relevanz der Öffentlichkeit für die Zuschreibung des Öffentlichkeitscharakters einer Wirklichkeit, macht es unumgänglich, nach der Struktur und dem Rang von Religion in der Öffentlichkeit, nach Säkularisierung, Privatisierung und Pluralisierung zu fragen, daraufhin die Sinn- und Orientierungsleistung religiöspädagogischer Prozesse und theologischer Bildung auszurichten und das eigene Selbstverständnis zwischen Identität und Verständigung, oder radikaler: zwischen den Extremen exklusivistischer Selbstverschränkung einerseits und kommunikativer Selbstsäkularisierung andererseits zu konturieren.⁸⁰

Erhellend ist Schröders Ausdifferenzierung von drei bedeutsamen unterschiedlichen Modi der Öffentlichkeitswirksamkeit: der Selbstbeschränkung,

77 | Vgl. Schröder, Öffentliche Religionspädagogik 2013, 118-122; Schröder, Theologische Bildung 2017, 156.

78 | Schröder, Öffentliche Religionspädagogik 2013, 111.

79 | Vgl. Schröder, Theologische Bildung 2017, 157.

80 | Vgl. Schröder, Theologische Bildung 2017, 158-165.

des positionell-pluralismusfähigen Dialogs, der Distinktion.⁸¹ Insofern Religionspädagogik und theologische Bildung in die Öffentlichkeit drängen, haben sie zu entscheiden, welchen Modus sie wählen, um ihrem Sinn und ihren Adressaten am besten gerecht zu werden. Schröder liefert mit diesem fein ziselierten, vielschichtigen und mehrdimensionalen Öffentlichkeitsbegriff eine beeindruckende Begründung einer Öffentlichen Religionspädagogik. Klar werden Öffentlichkeit und Religionspädagogik jeweils profiliert und in ihrer intrinsischen Wechselwirkung diskutiert. Ihm gelingt eine ausdifferenzierte Semantik des Öffentlichkeitsbegriffs, die dessen Strukturen herauspräpariert und das Verhältnis seiner Elemente bis in Einzelheiten hinein analytisch freilegt. Unterscheidungen wie Bezüge zwischen deskriptiver und normativer Ebene werden sichtbar und religionspädagogisch fruchtbar gemacht. Die normative Ausrichtung einer Öffentlichen Religionspädagogik hat sich demnach im Rahmen einer normativen Bestimmung der Öffentlichkeit wie in dem einer empirisch und hermeneutisch analysierten Öffentlichkeit zu artikulieren. Insbesondere die aus dem Öffentlichkeitsbegriff selber abgelesene pädagogische Dynamik lässt sich als Anschlussstelle wie als Orientierungslinie für eine Öffentliche Religionspädagogik begreifen. Öffentlichkeit impliziert gerade in ihrer Finalisierung auf Mündigkeit und Autonomie der Subjekte wesentlich eine pädagogische Dimension.

Einem solchen Öffentlichkeitsbegriff kann die Öffentliche Religionspädagogik damit wesentliche Kategorien ihrer Selbstkonzeptionierung entlehnen, nicht zuletzt auch deshalb, weil dieser überdies offen ist für kritische Reflexionen der Dialektik und Ideologisierbarkeit moderner Öffentlichkeit. In materialer Hinsicht ist das von Schröder erarbeitete semantische Potential religionspädagogisch wegweisend. Formal jedoch bleibt es defizitär. Denn obschon er in beeindruckender wie maßstabgebender Weise die Öffentlichkeit in ihren Implikationen, Strukturen und Momenten denken kann, thematisiert Schröder nicht das Denken der Öffentlichkeit selber. Er gibt sich zu wenig Rechenschaft hinsichtlich der Begriffe und der Vernunft, mit denen er Öffentlichkeit denkt.

An einem Beispiel lässt sich dieses Desiderat illustrieren. Zu den elementaren Merkmalen der Öffentlichkeit zählt Schröder die prinzipielle Offenheit für alle, die teilnehmen wollen und für »möglichst viele unter denen, die über bestimmte Voraussetzungen für Partizipation verfügen: Literalität, einschlägiges Diskursinteresse und kommunikative Umgangsformen«. Daraus folgt: »Diejenigen, die teilhaben, werden als *gleich* anerkannt.«⁸² Man kann diese Ausführungen sicherlich als Beleg für die erwähnte intrinsische pädagogische Dimension der Öffentlichkeit interpretieren. Um teilhabefähig zu sein, braucht es Prozeduren und Praktiken, in denen die hierfür notwendigen Fä-

81 | Vgl. Schröder, Theologische Bildung 2017, 163f.

82 | Schröder, Theologische Bildung 2017, 155.

higkeiten, Motivationen und Kenntnisse angebahnt werden. Dies ist das institutionell verankerte traditionelle Geschäft der Pädagogik. Doch wer verbürgt, dass alle diese Fähigkeiten erlangen können? Werden die jeweilig individuellen wie zugleich strukturellen Voraussetzungen einer solchen Teilhabe auch nur annähernd reflektiert, wie dies im Kontext einer inklusiven oder auch einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik diskutiert wird?⁸³ Ohne sich selber hinreichend über die Implikationen, über die Konsequenzen und hermeneutischen Operationen Rechenschaft zu geben, wird schlicht eine im Modus diskursiver kommunikativer Rationalität gedachte Vernunft vorausgesetzt. In deren Lichte, mit ihren Operationen wird dann, gewiss unter Aufnahme neuerer kritischer Fortschreibungen, ein materialer Öffentlichkeitsbegriff entfaltet, der im Wesentlichen auf Habermas Analytik des Öffentlichkeitsbegriffs beruht. Ob Schröder durch die Art, Öffentlichkeit zu denken, möglicherweise trotz gegenläufiger Intention zu Exklusionen, hegemonialen Strukturen und Missachtungen der Vielfalt heterogener Lebenswelten kommt, wird von ihm nicht selbstreflexiv bedacht. Ob es eventuell noch andere Modi, Öffentlichkeit zu denken, ob es nicht seiner Intention noch besser entsprechende und diese nicht konterkarierende Vernunftformen gibt, wird nicht erwogen. Dies aber unterläuft die eigene erklärte Zielsetzung, in diesem Öffentlichkeitsbegriff die innere Pluralität, die Heterogenität, ja den Antagonismus verschiedener, etwa marginalisierter und privilegierter Öffentlichkeiten abzubilden oder auch die mit der Öffentlichkeit verbundene dunkle Seite ihrer Ideologisierbarkeit zu reflektieren.⁸⁴ Kurz: Schröder kann wohl die Ideologisierbarkeit von Öffentlichkeit denken, nicht aber hinreichend die Ideologisierbarkeit des Öffentlichkeitsbegriffs selber. Sein Öffentlichkeitsbegriff bleibt formal unterbestimmt und die Verbindung zwischen Form und Inhalt unklar.

6. AUFTRAG ZU EINER METATHEORIE ÖFFENTLICHER RELIGIONSPÄDAGOGIK

So ist nun auch am elaboriertesten Öffentlichkeitsbegriff im Konzert der gegenwärtigen Öffentlichen Religionspädagogik die entscheidende Schwäche markiert. Weder Könemann, weder Pirner noch Schröder – und auch der Autor dieser Zeilen in seinem eigenem Entwurf Öffentlicher Religionspädagogik nicht – bedenken das Denken des Öffentlichkeitsbegriffs hinreichend. Weder eine selbtkritische Reflexion der eigenen Begriffssbildung, weder eine Diskussion der Konzeption der zugrunde gelegten Vernunft noch eine selbstreflexive Überprüfung der verwendeten Prozeduren, Operatoren und Praktiken

⁸³ | Vgl. Grümme, Heterogenität 2017, 206-244; Schweiker, Prinzip Inklusion 2017.

⁸⁴ | Vgl. Schröder, Theologische Bildung 2017, 156.

lässt sich im gegenwärtigen Diskurs Öffentlicher Religionspädagogik in angemessener Qualität nachweisen. So eindrucksvoll der Öffentlichkeitsbegriff in materialer Hinsicht auch ist, wie sehr dieser jeweils in seiner systematischen Kraft und religionspädagogischen Potenz überzeugt, so schwach bleibt dessen metatheoretische Reflexion. Das Desiderat liegt somit auf epistemologischer Ebene und damit auf dem Feld der Wissenschaftstheorie. Insbesondere das Wie, weniger das Was des Öffentlichkeitsbegriffs gilt es zu bedenken. Wie muss Öffentlichkeit gedacht werden, damit sie inhaltlich angemessen gefüllt werden kann? Wer bestimmt, was angemessen ist? Im Fokus müssen darum die Form des Öffentlichkeitsbegriffs stehen, seine Begriffsbildung, weniger seine Inhalte. Nicht die Öffentlichkeit steht im Mittelpunkt, sondern die Weise, wie sie gedacht wird. Nicht die Frage der Religion in der Öffentlichkeit, nicht die Formen diverser Öffentlichkeiten und deren Verhältnis zueinander, nicht das Verhältnis von privat und öffentlich, all dies ist nicht fokussiert. Die folgenden Überlegungen kreisen allein um den Begriff der Öffentlichkeit – und dies in religionspädagogischem Interesse. Es geht um dessen rationale und pragmatische Konstruktion. Mit anderen Worten: wer hier eine ausgewiesene Konzeption von Öffentlichkeit erwartet, die in das Konzert anderer Theorien eingespielt werden soll, wird ebenso enttäuscht wie derjenige, der eine Systematik Öffentlicher Religionspädagogik erwartet. Es geht schlicht um die begriffliche Konstruktion des Öffentlichkeitsbegriffs.

Allerdings ist die Sache komplizierter. Die Frage nach dem Was lässt sich zwar offensichtlich nie ohne das Wie angemessen bearbeiten. Zugleich aber ist auch die Suche nach dem Wie auf das Was angewiesen. Die Form braucht ihrerseits den Inhalt. »Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.«⁸⁵ Die Art, Öffentlichkeit zu denken, muss intrinsisch korrelieren mit ihrem inhaltlich-strukturellen Profil. Zumindest kann deshalb die Suche nach einem angemessenen Begriff der Öffentlichkeit nicht gänzlich abstrahieren von ihren inhaltlichen Konturen.

Damit kristallisiert sich die Hauptaufgabe der folgenden Überlegungen heraus. Begriffsklärung scheint dringlich geboten. Keine weitere Theorie der Öffentlichkeit, keine detaillierte inhaltliche Analyse diverser Öffentlicher Religionspädagogiken ist beabsichtigt, schon gar kein eigener systematischer Entwurf. Diese bilden in erster Linie einen Entdeckungs- und Problematierungszusammenhang für einen zu konturierenden Öffentlichkeitsbegriff der Öffentlichen Religionspädagogik. Primär geht es um die Profilierung des Öffentlichkeitsbegriffs auf grundlagentheoretischer Ebene. Wir bewegen uns also auf der Ebene der Denkform. Mit der ›Denkform‹ ist eine Größe gemeint, die eine Theoriebildung, deren Kategorien und Form, strukturell prägt, ohne

85 | Kant, Kritik der reinen Vernunft 1990, B 75, A 48.

unvermittelt und direkt in Erscheinung zu treten.⁸⁶ Danach handelt es sich bei Denkformen

»niemals um leere, gegen jeden Inhalt noch gleichgültige Formen, sondern durchaus schon um Gefüge von Gehalten [...], die sich gegenseitig bestimmen. Denkformen sind bereits [...] bestimmte Auslegungen der Gesamtwirklichkeit, die dann als ›Vorverständnis‹ bei allem weiteren Verstehen von Wirklichkeit fungieren. Und es ist eben die schon interne Bestimmtheit eines Denkens, durch die alle Inhalte, die es aufnimmt, ihrerseits bestimmt werden, so wie es umgekehrt selbst durch sie weiterbestimmt und möglicherweise auch zur Revision veranlaßt wird.«⁸⁷

Den folgenden Überlegungen liegt demnach das präzise Bemühen um die Denkform des Öffentlichkeitsbegriffs zugrunde. Im Fokus stehen zwei Aspekte, die insofern auch den Gang der Untersuchung bestimmen: 1. einen analytisch-kritischen und 2. einen konstruktiven Teil.

Demnach geht es 1. um die interdisziplinäre Analyse diverser Reflexionen von ›Öffentlichkeit‹ (Abschnitt C). Da es sich um wissenschaftstheoretische Grundlegungen des Öffentlichkeitsbegriffs handelt, werden deshalb entweder vor allem solche Ansätze ausgewählt, die auf grundlagentheoretischer Ebene im Hintergrund bereits vorhandener Konzepte Öffentlicher Religionspädagogik stehen. Dies gilt insbesondere für die Diskursttheorie Habermas. Oder es werden solche hinzugezogen, die sich an eben dieser abarbeiten, sich dagegen profilieren, von dorther Impulse beziehen oder sich radikal anders positionieren. Sie haben exemplarische Bedeutung für maßgebliche philosophische Denkrichtungen, die auch pädagogisch wie religionspädagogisch federführend sind. Es sind also empirische Gründe wie Gründe der Exemplarität. Die Wahl der Ebene der Denkform bringt es überdies mit sich, dass nicht primär substantielle Öffentlichkeitstheorien herangezogen werden. Im Zentrum stehen vielmehr philosophische Entwürfe, aus denen bestimmte Konturierungen der Öffentlichkeitsbegriffs erwachsen. Dass diese ihrerseits entweder von diesen Autorinnen und Autoren selber oder von Rezipientinnen und Rezipienten zu einem materialen Entwurf einer umfassenden Öffentlichkeitstheorie ausformuliert werden, ist wiederum nicht primärer Gegenstand der Untersuchung. Nicht die Binnenlogik der einzelnen Ansätze, nicht deren Autorinnen und Autoren stehen im Vordergrund. Es geht um eine Analytik und Systematik des jeweiligen Öffentlichkeitsbegriffs.

Aus der Diskussion der einzelnen Ansätze heraus obliegt schließlich dann dem 2. Teil die konstruktive Profilierung eines Begriffs von Öffentlichkeit, der

86 | Vgl. Grümme, Auf Sand gebaut 2004, 266-279.

87 | Pröpper, Evangelium und freie Vernunft 2001, 13.

als Grundlage einer Öffentlichen Religionspädagogik fungieren könnte (Abschnitt D; E).

Insgesamt beabsichtigen diese Überlegungen damit eine kritisch-konstruktive Reflexion des Öffentlichkeitsbegriffs in religionspädagogischer Absicht, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Ihr Akzent ist epistemologischer und damit wissenschaftstheoretischer Natur. Insofern sind diese Überlegungen Bestandteil einer noch zu schreibenden wissenschaftlichen Metatheorie Öffentlicher Religionspädagogik im Kontext von Heterogenität.