

Religionsunterricht im public turn

Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff

Der Autor

Prof. Dr. Bernhard **Grümme**, Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Prof. Dr. Bernhard Grümme
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik
Katholisch-Theologische Fakultät
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44801 Bochum
e-mail: Bernhard.Gruemme@rub.de



Religionsunterricht im public turn

Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff

Abstract

Derzeit vollziehen viele Wissenschaften einen public turn. Solches geschieht inzwischen auch in der Religionspädagogik. Allerdings gibt es dabei ein massives Desiderat, das sich angesichts der zunehmenden Heterogenität gegenwärtiger Lebenswelten noch verschärft: Sowohl in der Suche nach einer öffentlichen Religionspädagogik als auch in der nach einer politischen Religionspädagogik bleibt der Öffentlichkeitsbegriff weitgehend ungeklärt. Weder wird eigens thematisiert, auf welche Öffentlichkeit(en) sich der Religionsunterricht bezieht, noch werden die diskursiven Logiken und strukturellen Bedingungen seiner Konstruktion kritisch reflektiert.

Aufgabe der vorzulegenden Überlegungen wird es sein, Grundzüge einer politischen Dimension des Religionsunterrichts im Rahmen einer Öffentlichen Religionspädagogik zu skizzieren und vor diesem Hintergrund einen Öffentlichkeitsbegriff zu konturieren, der einem heterogenitätsfähigen, politisch dimensionierten Religionsunterricht angemessen ist.

Schlagworte: Öffentliche Religionspädagogik – Öffentlichkeit – Autonomie – Heterogenität

Religionsunterricht im public turn

Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff

Religious Education in public turn.

Religious Education with political dimension in search of a reasonable public technical term

Currently many sciences execute a public turn and so does religious pedagogy, but this process has to be observed under the acquainted desideratum, which is even aggravated by rising heterogeneity of different everyday realities: In search of a religious pedagogy in public function and interests as well as in search of political religious pedagogy the role and definition of the general public does not become enlightened. It is not discussed, which public the R.E. refers on, whether the logically or textual conditions of its technical creation are reflected.

The main task of submitting thoughts has to be to outline fundamentals of a political dimension of Religious Education. Then, as far as this background is concerned, to create a technical term of a general public, that fulfills the demands of heterogeneity-competent and political rated Religious Education.

Keywords: public religious pedagogy – public sphere – autonomy – heterogeneity

W eiß eigentlich eine Öffentliche Religionspädagogik, worauf sie sich einlässt? In den letzten Jahren hat es vermehrt Aufbrüche gegeben, die Religionspädagogik aus ihrer Beschränkung aufs Private und Kirchliche herauszulösen und dezidiert in den politischen, kirchlichen, universitären wie schulischen Öffentlichkeiten zu lokalisieren, ohne sie dort aufgehen zu lassen.¹ Doch wird oft nicht hinreichend geklärt, was mit Öffentlichkeit insbesondere in ihrer politischen Konnotation verbunden wird. Dies aber ist klärungsbedürftig, mindestens aus zwei Begründungslinien heraus.

Erstens ist die gegenwärtige Demokratietheorie im Umbruch und mit ihr eine drastische Veränderung des Begriffs politischer Öffentlichkeit. Längst sind die übersichtlichen Theoriebildungen zueinander porös geworden. In klassischer Weise hat Jürgen Habermas drei grundlegende Modelle voneinander abgehoben: eine liberales Modell der Demokratie, das vom freien Individuum her denkt und Demokratie als stets fragmentarischen, zumeist vertragstheoretisch gedachten Zusammenschluss denkt; ein republikanisches Modell, das von vornherein das Subjekt eingebunden sieht in das dem Gemeinwohl und dem guten Leben verpflichtete Ganze und schließlich das deliberative Modell. Unter der Voraussetzung, dass diejenigen BürgerInnen, die die Betroffenen der Gesetze sind, auch zugleich als deren Urheber zu gelten haben, wird Demokratie in der deliberativen Suche nach dem für alle Verbindlichen begründet. Dies kann nicht mehr wie im Liberalismus aus einer zugrunde gelegten Konkurrenzsituation der Subjekte in ihren bloß negativen Freiheiten, aber auch nicht aus einer unterstellten gemeinsamen Vision des guten Lebens bestehen, weil dies dem gegenwärtigen Pluralismus und der Heterogenität der Lebensentwürfe widerspricht. In einer konstruktiven-kritischen Aufnahme beider Strömungen verankert Habermas vielmehr die Demokratie in der konsensualen Suche aller potentiell Beteiligten kraft der besseren Argumente in einer Öffentlichkeit, die die lebensweltlichen Verwurzelungen des guten Lebens berücksichtigt, aber im formalen Prozeduralismus kommunikativer Vernunft auf das für alle geltende Gerechte verpflichtet. Damit ist ein universalistischer Rahmen geschaffen, der ein konstruktives Miteinander heterogener Lebensentwürfe konstruktiv zu gestalten erlaubt.²

1 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit. Reflexionen zum >public turn< in der Religionspädagogik, Bielefeld: Transcript 2018; vgl. KÖNEMANN, Judith: Art.: Politische Religionspädagogik, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016 [abgerufen am 14.01.2018]; GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9); vgl. PIRNER, Manfred: Öffentliche Religionspädagogik. Neue Perspektiven für komplementäres Lernen von religiösen und nicht religiösen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht. GPM-Arbeitshilfe für den ev. Religionsunterricht an Gymnasien (= Jahresband 2015), 62–81; vgl. SCHLAG, Thomas: Öffentliche Kirche. Grunddimensionen einer praktisch-theologischen Kirchentheorie, Zürich: Theologischer Verlag 2012 (= Theologische Studien 5); vgl. SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012; vgl. PIRNER, Manfred u.a.: Public Theology, Religious Diversity and Interreligious Learning, London: Routledge 2018 (= Routledge Research in Religion and Education).

2 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, 277–291.

Doch übergeht diese universalistische Konsenstheorie nicht die Fremdheit und Selbstbestimmung der Subjekte in einer immer unübersichtlichen, in eskalierenden Beschleunigung zunehmend heterogener werdenden Öffentlichkeit? Unterminiert diese nicht die vielfältigen wie konträren, von Macht durchwirkten Teilöffentlichkeiten, die auf den Begriff zu bringen bereits deren Kolonisierung bedeutete? Müsste deshalb nicht Demokratie stattdessen in einer Öffentlichkeit situiert werden, die auf Streit beruht, auf dem Agonalen, wie bereits Hannah Arendt meinte?³ Vor diesem Hintergrund nimmt derzeit die demokratietheoretische Debatte erheblich an Fahrt auf und lässt sich mal von der Politischen Theorie Carl Schmitts und dessen Logik des Freund-Feind-Denkens inspirieren, mal von der poststrukturalistischen Dekonstruktion von Politik überhaupt. Dies führt dann zur Unterscheidung einer institutionell erstarrten „Politik“ und einem diskursiv verflüssigten „Politischen“,⁴ zur Distinktion von „Polizei“ und „Politik“ bei Jacques Ranciere oder zu einem radikalen Demokratiemodell,⁵ das Demokratie in der agonalen Auseinandersetzung um Hegemonie und Macht situiert.⁶ Näherer Analyse kann freilich ersichtlich werden, dass auch Habermas mit seiner konsensualen Theorie nur einen stets kontrafaktischen Vorgriff meint, der den Rang des Ringens zwischen Argumenten gerade nicht unterhöhlt. Dies aber hält er als Basis eines Universalismus für schlechthin unverzichtbar, weil sich nur so gerade im Kontext des Postfaktischen und der Postdemokratie (Colin Crouch) Menschenrechte für alle und das unvollendete Projekt der Moderne tatsächlich sichern ließen. Nur wenn, so eine vergleichbare, aber unter hegelianischen Voraussetzungen formulierte Annäherung, „sich die Subjekte reziprok in jeweils anderen Rollen zur Überprüfung der zwischen ihnen praktizierten Normen ermächtigen und damit in ihrer lebensweltlich verankerten Autonomie bestätigen“, lässt sich ein demokratisches Gemeinwesen und eine ihm zugrundeliegende Öffentlichkeit hinreichend denken.⁷ Doch reicht dafür eine in den Bahnen reziproker Dialogizität zwischen den Subjekten situierte Vernunft? Muss diese nicht nochmals selbstreflexiv und zugleich alteritätstheoretisch angelegt werden, ohne freilich universalistische Horizonte verlieren zu dürfen?⁸

Ohne dies hier einer weiteren Klärung zuführen zu können, wird hier immerhin der Rang von Öffentlichkeit für politische und gesellschaftliche, aber ebenso für

3 Vgl. MARCHART, Oliver: Das Agonale, in: HEUER, Wolfgang / HEITER, Bernd / ROSENMÜLLER, Stefanie (Hg.): Arendt Handbuch-Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart: Springer 2011, 263–264.

4 Vgl. BEDORF, Thomas / RÖTTERS, Kurt (Hg.): Das Politische und die Politik, Berlin: Suhrkamp 2010.

5 Vgl. RANCIERE, Jacques: Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2002.

6 Vgl. MOUFFE, Chantal: Agonistik. Die Welt politisch denken, Berlin: Suhrkamp 2014.

7 HONNETH, Axel: Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte, Berlin: Suhrkamp 2018, 214.

8 Vgl. GRÜMME 2018 [Anm. 1], 171–198.

kulturelle, ökonomische, wissenschaftliche und auch religiöse Selbstverständigungsprozesse ersichtlich. Im gleichen Maß wird damit die Ausdifferenzierung von Öffentlichkeit in verschiedene Teilöffentlichkeiten als Kennzeichen der Moderne unübersehbar, in denen jeweilige Traditionen und Positionen sich artikulieren – und damit eben auch die Öffentliche Religionspädagogik.

Die Öffentliche Religionspädagogik steht damit im Konzert verschiedener Wissenschaften, die ihrerseits auf charakteristische Weise einen public turn vollzogen haben. So plädieren etwa gewichtige Stimmen innerhalb der Erziehungswissenschaft, über ihre Beschäftigung mit privaten Instanzen wie der Familie hinaus ohnehin in ihrem Bezug auf Institutionen des Kindergartens, der Schule, Erwachsenenbildung oder auch Universität konstitutiv auf Öffentlichkeit ausgerichtet, für eine Öffentliche Erziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund der „aktuellen, aktiven Umstrukturierung der Öffentlichkeit durch die Veränderung des Sozialen, durch die Privatisierung des Staatlichen und durch die Entprivatisierung des Privaten kann das Erziehungswesen den Blick auf vielfältige (Teil-/Gegen-)Öffentlichkeiten richten und sich selbst als Teil konstruktiver Öffentlichkeiten nach demokratischem Modell situieren. Das öffentliche Erziehungswesen ermöglicht somit die Kooperation von staatlicher und privater Souveränität“.⁹

Und innerhalb der Manifestationen Öffentlicher Theologien gibt es nun ebenfalls in der Religionspädagogik Aufbrüche zu einer Öffentlichen Religionspädagogik. So kommt damit nun auch die zweite Begründungslinie ins Spiel.

Diese Aufbrüche der Öffentlichen Religionspädagogik wollen, je nach innertheologischen und interdisziplinären Referenzen, den Impulsen der Öffentlichen Theologie sowie einer Öffentlichen Erziehungswissenschaft folgend, die Religionspädagogik als eine öffentliche Wissenschaft ausweisen und profilieren. Öffentlichkeit ist dort ein zentrales Forum, an dem, durch das und für das religiös gelernt wird. Religiöse Bildung will sich dementsprechend ausweisen, bewahrheiten und kritisch-produktiv einbringen in den verschiedenen Öffentlichkeiten der Schule, Universität, Kirche und Gesellschaft.¹⁰ Doch so sehr sich auch die Religionspädagogik ihrerseits in diesem public turn artikuliert, so sehr dies zu begrüßen ist angesichts ihrer Geschichte, in der sie sich selber zu affirmierenden Tendenzen hat hinreißen und in der sie sich hat politisch instrumentalisieren lassen oder in der sie selber

9 KOJIMA, Tomoko: *Die Öffentlichkeiten der Erziehung. Eine historisch vergleichende Untersuchung*, Wiesbaden: Springer 2015, 17.

10 Vgl. TRACY, David: *The Analogical Imagination. Christian Theology and the Culture of Pluralism*, London: Crossroad Publishing Co. 1981, 3–98; Vgl. GRÜMME 2018, [Anm. 1], 172.

eine dunkle Geschichte schwarzer, dehumanisierender Pädagogik hat,¹¹ so bleibt vor allem ein grundlegendes Desiderat. Die bisher vorgelegten Versionen Öffentlicher Religionspädagogik lassen – unbeschadet ihrer hohen Instruktionskraft, Kohärenz und Plausibilität – einen zentralen Aspekt außer Acht: Sie reflektieren nicht über den Öffentlichkeitsbegriff selber. Sie bedenken Öffentlichkeit als theoretische und praktische Größe, reflektieren über interdisziplinäre Referenzen und Bezugsgrößen, aus denen heraus sich diese Öffentliche Religionspädagogik befruchten, korrigieren und inspirieren lassen könnte. Sie unterlassen es aber darüber nachzudenken, wie dieser Begriff selber gebildet wird, was seine semantischen, pragmatischen und vor allem performativen Implikationen sind. Damit aber zeigen sie nicht nur ein Defizit auf hermeneutischer wie grundlagentheoretischer Ebene. Nur mit einer präzisen Begrifflichkeit ist deren Anliegen bestimmt und kritisch-konstruktiv zu artikulieren. Das Problem ist zudem, dass durch diese Lücke potenziell ihr eigenes Anliegen gefährdet wird. Denn es könnte doch sein, dass Öffentliche Religionspädagogik mit ihrer Weise, Öffentlichkeit zu denken, ihre eigene Tradition und Wahrheit performativ unterläuft, ja vielleicht gar konterkariert.

Die folgenden Überlegungen wollen vor diesem Hintergrund zunächst diese Analyse in kurzen Strichen verifizieren, zweitens einen produktiven-konstruktiven Vorschlag entgegensetzen und schließlich Konturen einer entsprechenden Öffentlichen Religionspädagogik wenigstens skizzieren.

1. Ein ideologiekritisches Defizit. Exemplarische Analysen

Das Defizit der Öffentlichen Religionspädagogik lässt sich exemplarisch zeigen am beeindruckenden,¹² hoch verdienstvollen und inzwischen auch institutionell wirksamen Projekt einer Öffentlichen Religionspädagogik Manfred Pirners.¹³ Ihm ist es um den Aufweis der Öffentlichkeit der Religionspädagogik in kritischer Auseinandersetzung mit der liberalen Gerechtigkeitstheorie John Rawls und dem Konzept kommunikativer Vernunft von Habermas zu tun. Der Übersetzungsbegriff spielt dabei eine grundlegende hermeneutische wie religionspädagogische Rolle und gewinnt im Rückgang auf Habermas` Folgerung eines „komplementä-

11 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg: Schüren 2004; vgl. PAUL, Eugen: Geschichte der christlichen Erziehung. Antike und Mittelalter, Freiburg i. Br.: Herder 1993; vgl. PAUL, Eugen: Geschichte der christlichen Erziehung. Barock und Aufklärung, Freiburg i. Br.: Herder 1995; WEBER, Bernd: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: MANNZMANN, Anneliese (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. II. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München: Kösel 1983, 108–176.

12 Vgl. zu anderen Exponenten GRÜMME 2018 [Anm. 1], 29–43.

13 Vgl. Forschungsstelle für Öffentliche Religionspädagogik, in: <http://www.rupre.uni-erlangen.org> [abgerufen am 21.6.2018].

ren“ Lernprozesses zentrale Relevanz.¹⁴ Ein solches wechselseitig-komplementäres Lernen würde danach verfehlt, würde die Religionspädagogik ihre Funktion etwa so verstehen, dass die gesellschaftlichen Defizite lediglich als Frageraum interpretiert würden, in den hinein die Religionspädagogik ihre Antworten geben könnte. Dies würde die Bedeutung 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 vorbeisieht. 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 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“.¹⁵ 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.¹⁶

Mit diesen Überlegungen liefert Pirner die Grundlage für eine Öffentliche Religionspädagogik, die – theologisch fundiert und philosophisch anschlussfähig – sich zugleich lernbereit und dialogfähig zeigt. Gleichwohl findet sich eine offene Flanke, 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

14 HABERMAS, Jürgen: Kritik der Vernunft. Philosophische Texte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2009, 117; vgl. PIRNER 2015 [Anm. 1], 71.

15 PIRNER 2015 [Anm. 1], 75.

16 EBD., 77.

Dimensionen. Er geht sogar soweit, der „ideologiekritische[n] Frage nach den Wirkungsmechanismen und impliziten Normen von Öffentlichkeiten“ eine zentrale Bedeutung innerhalb der Öffentlichen Religionspädagogik selber beizumessen.¹⁷ 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.¹⁸ Er problematisiert aber nicht nochmals diese Form der in den Bahnen liberaler Vernunft gedachten Öffentlichkeit sowie die deliberative kommunikative Vernunft. Diese bleibt als Referenzrahmen nicht nur unangetastet, sondern unausgewiesen. Die Kategorien der Öffentlichkeit werden nicht ihrerseits kritisch hinsichtlich ihrer reflexiven Verwendung bedacht. Vor diesem Hintergrund kann er sich der Implikationen seiner Öffentlichen Religionspädagogik freilich nicht hinreichend Rechenschaft geben, die etwa in der Perspektive einer Diskursanalyse Foucaults damit 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.¹⁹ 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.²⁰ Die diskursiven Mechanismen werden nicht ausreichend reflektiert.

Für die Öffentliche Religionspädagogik hat diese exemplarische Bestandsaufnahme Konsequenzen. Öffentlichkeit wird in ihr als Adressat, als Ziel, als Gegenstand, als Forum religionspädagogischer Praxis und Theorie konzipiert. Religionspädagogik „als öffentliche Angelegenheit zu entfalten“,²¹ heißt, diese in rezeptiver, konstruktiver und konstitutiver Hinsicht auf Öffentlichkeit zu beziehen und als öffentliche Religionspädagogik zu artikulieren. Aber solange das Verhältnis zwischen Universalität und Partikularität nicht hinreichend bedacht wird, solange sich nicht die Öffentliche Religionspädagogik selbstreflexiv wie ideologiekritisch mit den ideologischen, mit Inklusion und Exklusion einhergehenden performativen Prozesse ihrer Begriffsbildung auseinandersetzt, solange sie also auch das

17 EBD.

18 Vgl. EBD., 68–72.

19 EBD., 77.

20 Vgl. zu einer diskurstheoretischen Hermeneutik GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg i. Br.: Herder 2017, 206–244.

21 SCHRÖDER, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 110 (2013) 109–132, 111.

prekäre Verhältnis von Normativität und Macht nicht bedenkt,²² bleibt sie hinter ihren eigenen Ansprüchen zurück.

2. Ansätze zu einem selbstreflexiv-ideologiekritischen Öffentlichkeitsbegriff

Deshalb muss die Öffentliche Religionspädagogik dieses Desiderat angehen. Sie muss sich um einen im soeben skizzierten Sinne angemessenen Öffentlichkeitsbegriff bemühen, der immerhin ihre Basis, ihr Strukturprinzip und ihre normative Orientierung bildet. Ohne dies hier näher ausführen zu können,²³ wäre hierbei im Wesentlichen das Potential einer alteritätstheoretischen Denkform zur Geltung zu bringen. 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. Es verhält sich vielmehr genau gegenteilig: In einer Umkehrung der Perspektive avanciert die Öffentlichkeit geradezu zum Feld der Artikulation der jeweiligen Tradition, ihres eigenen Wahrheitserweises 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 Öffentlichkeit hörbar zu machen, ohne zu ungebührlichen Verabsolutierungen zu kommen.²⁴

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 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 die eigene Intention zu reproduzieren. Ein in diesen Bahnen konzipierter Öffentlichkeitsbegriff lässt sich in einer heterogenitätsfähigen, nachmetaphysischen Vernunft so kontextuell konturieren, dass er sich dieser Kontextualität wie seiner diskursiven Konstrukti-

22 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 20], 120–169.

23 Vgl. EBD.

24 Vgl. DREIER, Horst: *Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne*, München: C. H. Beck 2018, 95–188.

onsmechanismen selbstreflexiv-kritisch bewusst wird und die relative Eigenlogik pädagogischer Prozesse zugleich wahren und dennoch orientieren kann.²⁵

Bezogen auf die markierten Desiderate gegenwärtiger Öffentlicher Religionspädagogik liegt in diesem Aufweis eines Öffentlichkeitsbegriffs sicherlich der stärkste 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.²⁶ Gegenüber der Auflösung von Universalismen im eingangs skizzierten postdemokratischen Politikdiskurs kann damit ein normativer Horizont gedacht, aber zugleich durch die Erfahrungen von Alterität unterbrochen werden. So lässt sich die Heterogenität verschiedener, durchaus agonal zueinander stehender Öffentlichkeiten denken. Durch diese Heterogenität der Öffentlichkeiten wird damit aber vor allem eine begriffliche Sensibilität für Gegenöffentlichkeiten, für das Abseitige und Fremde ermöglicht und zugleich der Blick frei für das, was Seyla Benhabib in ihrem kritischen Votum gegen Habermas' deliberative Öffentlichkeitstheorie eine „Gefährdete Öffentlichkeit“ nennt.²⁷

3. Konturen religionspädagogischer Öffentlichkeiten

Ohne diese Implikationen für die Öffentlichkeitstheorie selber noch weiter verfolgen zu können, zeichnen sich damit nun zumindest Konturen diverser Öffentlichkeiten für eine Öffentliche Religionspädagogik ab. Um diese Implikationen zu systematisieren, bietet es sich an, im Anschluss an die Pädagogische Schultheorie von Helmut Fend drei Ebenen zu unterscheiden: die Makro-, die Meso- und die Mikroebene, die freilich stets aufeinander Bezug nehmen.²⁸

3.1 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 ent-

25 Vgl. GRÜMME 2017 [Anm. 20], 140–151.

26 Vgl. GRÜMME 2018 [Anm. 1], 171–197.

27 Vgl. BENHABIB, Seyla: Die gefährdete Öffentlichkeit, in: *Transit* 13 (1997) 26–41; BENHABIB, Seyla, *Models of the Public Space*. Hannah Arendt, the Liberal Tradition and Jürgen Habermas, in: CALHOUN, Craig (Hg.): *Habermas and the Public Sphere*, Massachusetts: MIT Press 1992, 73–98; FRASER, Nancy / JAEGGI, Rahel: *Capitalism. A conversation in critical theory*, Cambridge: Blackwell 2018, 138–155.

28 Vgl. FEND, Helmut: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag 2008; vgl. zum Hintergrund auch GRÜMME 2018 [Anm. 1], 201–215.

sprechen, 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,²⁹ 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.

3.1.1 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.³⁰ Als solcher bringt der Religionsunterricht den universalen Anspruch der christlichen Botschaft diskursiv in die Schulöffentlichkeit ein. 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.

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,³¹ 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

29 Vgl. MENDL, Hans: *Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, München: Kösel 2011, 23–33.

30 Vgl. BENNER, Dietrich: *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn: Schöningh 2014, 15–48.

31 HABERMAS, Jürgen: *Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008, 84.

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.³²

3.1.2 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 oder auch einer politischen Religionspädagogik das Wort zu reden,³³ konzipiert die Öffentliche Religionspädagogik lediglich als Dimension eines integrativen religiösen Bildungsbegriffs. Es geht um eine politische Dimension, die im Konzert mit anderen Dimensionen steht. Nur so kann Öffentliche Religionspädagogik sich vor jenen verhängnisvollen Instrumentalisierungen zivilreligiöser und politischer Art schützen, wie dies in Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen ist. „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“.³⁴ 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 grundierte Bildungstheorie begründen und aufzeigen kann.³⁵ Ästhetisch-kulturhermeneutische, kognitiv-reflexive wie strukturell-politische Dimensionen religiöser Bildung werden in nicht-hierarchischer Weise kritisch wie produktiv aufeinander bezogen. Immer

32 DRILLING, Matthias: Moral und Demokratieentwicklung. Perspektiven einer Synthese von schulischen und nichtschulischen Bildungsangeboten, in: BIERDERMANN, Horst / OSER, Fritz / QUESEL, Carsten (Hg.): Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung, Zürich: Rüegger 2007, 259–270, 263; GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 7), 153–159.

33 Vgl. KÖNEMANN, Judith: Plädoyer für eine politische Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 1 (2018) 15–23.

34 NIPKOW, Karl Ernst: Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie, in: BIEHL, Peters / NIPKOW, Karl Ernst (Hg.): Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster: LIT Verlag 2003 (= Schriften aus dem Comenius-Institut, 7) 153–251, 246.

35 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme - Grundsatzüberlegungen - Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 148–155.

sind die anderen Dimensionen mitgedacht. Eine Konzentration auf eine Dimension würde eine methodische Abstraktion von 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 bei 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.³⁶ Dabei ist die Unterscheidung von Politischem, d.h. strukturell-Systemischem und Sozialem, d.h. vor allem intersubjektivem Lernen für eine Öffentliche Religionspädagogik zentral. Gewiss sind die Grenzen fließend, sicherlich sind beide For-

36 Vgl. WOHNIG, Alexander: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Gabler 2017, 23–113; vgl. LÖSCH, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn: Wochenschau 2011.

men konstruktiv aufeinander hingeordnet.³⁷ Brisantes Kriterium ist nur, inwiefern dies dem politischen Charakter der biblischen Botschaft selber gerecht wird. Denn die Reduktion aufs Soziale unterläuft deren grundstürzende, transformativische, 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. Aber erst durch politisch-strukturelle Kategorien werden intersubjektive, partizipatorische Lernerfahrungen zu Wegen eines auch politisch kompetenten, praktischen Urteilsvermögens.³⁸

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 SchülerInnenschaft und zunehmender Säkularisierungser-

37 Vgl. EBD., 357–358.

38 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach: Wochenschau 2008 (= Politik und Bildung), 160–164; vgl. SCHLAG, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i. Br.: Herder 2010, 496–537; vgl. GRÜMME 2009 [Anm. 35], 40–43, 180–182.

fahrungen 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“.³⁹

3.2 Mesoebene: 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 agonial-diskursiver Weise ihr Profil entwickeln. Das Profil einer jeden Teilöffentlichkeit ist freilich in der eben vollzogenen Weise auf der Mikroebene zu entfalten.

3.3 Makroebene: Religionspädagogik in den diversen Öffentlichkeiten

Auf der Makroebene schließlich 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

39 RIEGER-LADICH, Markus: Ordnung stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität, in: BOHL, Thorsten / BUDDE, Jürgen / RIEGER-LADICH, Markus (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Stuttgart: UTB 2017, 27–42, 38.

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.⁴⁰

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 AdressatInnenhorizont religionspädagogischer Arbeit darstellt, andererseits dabei aber nicht immer deutlich wird, inwieweit die Logik kirchlich-institutioneller 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.

40 Vgl. Симожкi, Henrik: *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*, Tübingen: Mohr Siebeck 2012.

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.

4. Fazit und Ausblick

So bleibt zu bilanzieren: SchülerInnen 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 den 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,⁴¹ verweist ein solcher Öffentlichkeitsbegriff die Öffentliche Religionspädagogik vorrangig auf die Politische Theologie als hermeneutischen Referenzpunkt. Nach Auffassung Jon Sobrinos bedingen „Kritik an heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblisch-jesuanischen Tradition her“ einander. Der Beitrag des Christentums liegt vor allem darin, im „allgemeinen Bewusstsein das Prinzip des Mitleidens und der Gerechtigkeit und die Parteinahme für den Armen heimisch zu machen – und Zeichen dafür zu setzen“.⁴² So sehr die Öffentliche Religionspädagogik sich von den gegenwärtigen demokratietheoretischen Debatten um eine politische Öffentlichkeit zu denken geben müsste, so deutlich wird damit, dass auch sie ihrerseits einen konstruktiv-kritischen Beitrag dazu leisten kann – zusammen mit anderen religiösen Traditionen.⁴³

41 Vgl. HÖHNE, Florian: Öffentliche Theologie. Begriffsgeschichte und Grundfragen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015, 125.

42 SOBRINO, Jon: Kritik an den heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblischen Tradition her, in: Concilium 4 (2007) 439–453, 452.

43 Vgl. DREIER 2018 [Anm. 24], 95–140.