

Bernhard Grümme

.. AUFBRUCH IN DIE ÖFFENTLICHKEIT?

Reflexionen zum ›public turn‹
in der Religionspädagogik

[transcript] Religionswissenschaft

Bernhard Grümme
Aufbruch in die Öffentlichkeit?

Bernhard Grümme (Dr. theol. habil.), geb. 1962, ist Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum mit dem Schwerpunkt religionspädagogische Grundlagentheorie und Heterogenitätsforschung. 2015 und 2017 war er Gastwissenschaftler an der Universität PUCRS Porto Alegre (Brasilien). Er ist Mitglied der REA (Religious Education Association, USA).

BERNHARD GRÜMME

Aufbruch in die Öffentlichkeit?

Reflexionen zum ›public turn‹ in der Religionspädagogik

[transcript]

Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln des BMBF-Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. In diesem Projekt wird Open Access für geistes- und sozialwissenschaftliche Monografien gefördert und untersucht. Informationen und Ergebnisse finden Sie unter <https://www.uni-due.de/ogesomo>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2018 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Bernhard Grümme**

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Satz: Justine Buri, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4227-8

PDF-ISBN 978-3-8394-4227-2

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

A. Einleitung | 9

B. Aufbruch zu einer Öffentlichen Religionspädagogik | 15

1. Kontextuelle Herausforderungen | 15
2. Erste Konturierungen | 18
3. Öffentliche Religionspädagogik zwischen public theology und Kritischer Theorie | 21
4. Eine defizitäre Begriffsbildung. Skizzen eines Desiderats | 27
5. Markierungen | 29
 - 5.1 Annäherungen aus dem politikwissenschaftlichen Diskurs heraus: Judith Könemann | 30
 - 5.2 Gesuchte Anschlussfähigkeit an sozialphilosophische Zugänge: Manfred Pirner | 34
 - 5.3 Ein systematischer Entwurf öffentlicher Religionspädagogik: Bernd Schröder | 39
6. Auftrag zu einer Metatheorie Öffentlicher Religionspädagogik | 43

C. Konzepte der Öffentlichkeit | 47

1. Deliberative Öffentlichkeit: Jürgen Habermas | 47
 - 1.1 Bürgerliche Öffentlichkeit | 48
 - 1.2 Deliberation und Kommunikative Vernunft | 49
 - 1.3 Öffentlichkeit und Religion. Ein Exemplum deliberativer Öffentlichkeitstheorie | 55
 - 1.4 Debatten um den Öffentlichkeitsbegriff | 62
 - 1.5 Kritik | 64
 - 1.5.1 Universalität – Partikularität | 64
 - 1.5.2 Religion | 68
 - 1.5.3 Diskurstheorie | 70
2. Liberale Öffentlichkeit: Volker Gerhardt | 74
 - 2.1 Systematisch-genetische Annäherungen | 74
 - 2.2 Profil | 76

- 2.3 Soziomorphes Bewusstsein als Grund der Öffentlichkeit | 79
- 2.4 Konsequenzen | 81
- 2.5 Kritik | 83
 - 2.5.1 Kriterien | 83
 - 2.5.2 Normativitätsschwäche | 85
 - 2.5.3 Religionspädagogische Perspektive | 86
- 3. Öffentlichkeit zwischen System und Umwelt: Niklas Luhmann | 88
 - 3.1 Systemlogik statt Subjekt. Von der Kultivierung der Beobachterperspektive | 89
 - 3.2 Implikationen | 91
 - 3.3 Systemtheoretische Öffentlichkeit | 93
 - 3.4 Kritik | 96
 - 3.4.1 Subjekt | 97
 - 3.4.2 Differenz | 97
 - 3.4.3 Wahrheit | 98
 - 3.4.4 Luhmann und die Öffentliche Religionspädagogik | 99
- 4. Pragmatische Öffentlichkeitstheorie: Charles Taylor | 102
 - 4.1 Anthropologie in modernekritischer Absicht | 104
 - 4.2 Pathologien der Moderne | 104
 - 4.2.1 Atomismus | 104
 - 4.2.2 Instrumentelle Vernunft | 107
 - 4.2.3 Entpolitisierung | 110
 - 4.3 Der Vorrang des Guten vor dem Gerechten | 113
 - 4.4 Öffentlichkeit als Resultat moderner Transformationsprozesse | 115
 - 4.5 Vernunftfähige Religion | 121
 - 4.6 Hanan Alexanders Pädagogik als Konkretisierung | 125
 - 4.7 Kritik | 130
- 5. Poststrukturalismus und Performative Öffentlichkeit: Judith Butler | 133
 - 5.1 Poststrukturalistische Anbahnungen bei Foucault | 134
 - 5.2 Subjektivierung und Identitätsbildung | 139
 - 5.3 Entnormierte Vernunft? | 143
 - 5.4 Sprache, Performativität, Widerstand | 146
 - 5.5 Performative Öffentlichkeit | 150
 - 5.5.1 Öffentlichkeit und Privatheit | 150
 - 5.5.2 Öffentlichkeitstheoretische Ausweitung des Performativitätsbegriffs | 154
 - 5.5.3 Religion als Index für Alterität | 157
 - 5.6 Kritik | 158

- 6. Ertrag und Frageüberhang | 165
 - 6.1 Vernunft | 166
 - 6.2 Normativität | 167
 - 6.3 Verhältnis von Universalität und Partikularität | 168
 - 6.4 Religion in der Öffentlichkeit | 169

D. Skizze eines religionspädagogischen Öffentlichkeitsbegriffs | 171

- 1. Anläufe | 171
- 2. Zuspitzung | 173
- 3. Alteritätstheoretische Vernunft | 176
- 4. Aufgeklärte Selbstreflexivität und Normativität | 179
- 5. Öffentlichkeit zwischen Universalität und Partikularität | 184
- 6. Religion als Bewährungsprobe | 189
- 7. Öffentliche Religion | 193
- 8. Konsequenzen | 197

E. Fazit und Ausblick. Religionspädagogische Implikationen | 201

- 1. Konturen eines alteritätstheoretisch strukturierten Öffentlichkeitsbegriffs | 201
- 2. Religionspädagogische Öffentlichkeiten | 203
 - 2.1 Makroebene: Religionspädagogik in den diversen Öffentlichkeiten | 204
 - 2.2 Mesoebene: Religionspädagogik in der Vielzahl ihrer Disziplinen | 205
 - 2.3 Mikroebene: Religionsunterricht | 205
 - 2.3.1 Außerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit | 206
 - 2.3.2 Innerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit | 208
- 3. Religion als conversation stopper? Horizonte | 212

Literatur | 217

Internetquellen | 243

Namensregister | 247

A. Einleitung

Gibt es einen »public turn« in der Wissenschaft?¹ Sehen sich Wissenschaftler mehr und mehr gezwungen, sich aus ihren Hörsälen, Laboratorien, ihren Büros und Studierstuben auf die Straße, auf die Plätze, in die Kirchen, die Bürgerversammlungen und Organisationen, die Parlamente zu begeben? Jedenfalls sieht vieles danach aus, wenn man Entwicklungen in verschiedenen Wissenschaften analysiert. Längst hat der Elfenbeinturm, ohnehin mehr Konstrukt als Realität, als vorrangiger Orientierungsrahmen wissenschaftlicher Selbstverständigungsprozesse ausgedient. Wissenschaftler arbeiten nicht in ihrem stillen Kämmerlein. Auch ein umgekehrter Blickwechsel ist zu vermelden. Man fordert gesellschaftlich Expertise, man fordert – gelegentlich unter Missverständnis des ureigenen Anspruchs der Forschungsfreiheit – wissenschaftliche Voten und wissenschaftliche Gutachten, deren Validität gleichzeitig in Zeiten von fake news und populistischen Verzerrungen massiv angefragt wird. Ein Trend der Wissenschaft zur Öffentlichkeit und der Öffentlichkeit zur Wissenschaft ist offensichtlich.

Der Aufbruch zu einem public turn findet sich auf verschiedenen Feldern der Wissenschaften, wie sich exemplarisch zeigen lässt:

Eine Öffentliche Soziologie, in den USA als Public Sociology entwickelt, wird inzwischen auch im deutschsprachigen Raum breit rezipiert. Für deren Erfolg ist einerseits die Erkenntnis federführend, dass es in der Logik der Soziologie selber liegt, sich nicht nur durch empirische Forschungen und Publikationen, sondern durch eigene Positionierungen publik zu machen. Andererseits zeigt sich in Zeiten von Pluralisierung und eskalierend beschleunigter Unübersichtlichkeit ein wachsender Bedarf an Orientierungen, an Selbst- und Fremddeutungen. Es charakterisiert eine Öffentliche Soziologie, darauf bis in

1 | Aulenbacher, Dörre, Michael Burawoys 2015, 12. Vgl. Kreutzer, Politische Theologie für heute 2017, 7-30.

die eigenen wissenschaftstheoretischen Grundlegungen konstruktiv zu re-agieren.²

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, artikulieren sich starke Stimmen, die für eine Öffentliche Erziehungswissenschaft plädieren. So wird angesichts eines sich historisch verändernden Verhältnisses von ›privat‹ und ›öffentlich‹ und den wandelnden gesellschaftlichen, privaten und politisch-ökonomischen Formationen eine bewusste Positionierung der Erziehungswissenschaft im Öffentlichen vorgenommen. 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.«³

Wird so in einer genealogischen und zudem interkulturellen Perspektive der öffentliche Charakter der Erziehungswissenschaft anvisiert, werden darüber hinaus neuerdings auch erziehungswissenschaftliche Aspekte des Strukturwandels der Öffentlichkeit bedacht, die insbesondere mit einer Internet- und Medienöffentlichkeit im Zuge fortschreitender Digitalisierung zu tun haben,⁴ so finden sich daneben auch historische Forschungen zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz von Öffentlichkeit.⁵

Profiliert und unter gesellschafts- wie kulturkritischen Aspekten spezifiziert wird dies im Programm einer Öffentlichen Erziehung.

»Das Thema ›Öffentliche Erziehung‹ fokussiert die gesellschaftliche Verortung von Schule, Unterricht und Bildung und greift damit eine der Schlüsselfragen erziehungswissenschaftlicher Reflexion auf. Es geht um den gesellschaftlichen Ort der Erziehung im Kontext der europäischen Aufklärung und der sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Modernisierungsprozesse ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Mit Blick auf den Entstehungszeitraum des Konzepts Öffentlicher Erziehung konzentriert sich die pädagogische Diskussion über Erziehung und Bildung vor allem auf die

2 | Vgl. Burawoy, Public Sociology 2015; Kreutzer, Politische Theologie für heute 2017, 7f.

3 | Kojima, Die Öffentlichkeiten der Erziehung 2015, 17.

4 | Vgl. Binder, Oelkers, Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit 2017.

5 | Vgl. Brügggen, Art. Öffentlichkeit 2010, 724-749.

wechselseitigen Bedingungsverhältnisse von Bildung, Öffentlichkeit, Demokratie und Modernisierung.«⁶

Die Rede ist von einem demokratischen »Habitus« in der Zivilgesellschaft, für dessen Genese Bildung und Erziehung elementar sind. »Bildung ist dabei nicht im Sinne eines akademischen Grades notwendig, sondern als Voraussetzung für intelligente Problemlösungen, die demokratisch ausgehandelt und an der Basis erzeugt wird, ohne die Komplexität der Probleme zu unterschätzen.«⁷ Überraschenderweise gibt es freilich in der Allgemeinen Pädagogik eine interessante Perspektivenallianz, insofern im prominenten Entwurf Dietrich Benners die Öffentlichkeit der Schule mit der Öffentlichkeit von Religion und religiöser Bildung verbunden wird.⁸

Ebenfalls die Theologie ist öffentlich geworden, jedenfalls in Teilen. Die Neue Politische Theologie, weithin theologisch etabliert und profiliert, ohne doch an den Universitäten schulbildend geworden zu sein, fragt nach den gesellschaftlichen und politischen Implikationen des Glaubens in Geschichte und Gesellschaft. Sie will gegenüber allen Privatisierungstendenzen den Glauben im Lichte gesellschaftlicher, politischer und kultureller Selbstverständigungsprozesse in der Moderne als befreiendes Potential ausweisen und zugleich darin das öffentliche Potential des Glaubens in einer bestimmten, nämlich gesellschaftskritischen und prophetischen Weise in die gegenwärtigen Lebenswelten und Diskurse einbringen. Aus der eigenen Tradition wie aus der Gesellschaft heraus drängt in der Perspektive der Politischen Theologie der Glaube in die Öffentlichkeit. Er trägt Öffentlichkeitscharakter.⁹

Vergleichbar, doch mit anderem Akzent, profiliert sich eine Öffentliche Theologie im deutschsprachigen Raum, die in einer gewissen genealogisch-terminologischen Analogie zur public sociology aus der ebenfalls primär im angloamerikanischen Kontext situierten public theology hervorgeht. Während die Politische Theologie in der gegenwärtigen Wahrnehmung trotz beeindruckender Revitalisierungsversuche eher verblasst,¹⁰ drängt die Öffentliche Theologie über kirchliche und theologische Kreise in die allgemeine gesellschaftliche Öffentlichkeit. Programmatisch höchst aufschlussreich und deshalb als längeres Zitat wiedergegeben ist das mission statement des 2017 gegründeten Berlin-Institute for Public Theology.

6 | Amos u.a., Öffentliche Erziehung revisited 2011, 9.

7 | Oelkers, Öffentliche Bildung ohne Öffentlichkeit 2017, 114.

8 | Vgl. Benner, Bildung und Religion 2014, 127-141.

9 | Vgl. Metz, Zum Begriff der neuen Politischen Theologie 1997; Metz, Memoria passionis 2006; Schüssler Fiorenza u.a., Politische Theologie 2011; Manemann, Wacker, Politische Theologie – gegengelesen 2008.

10 | Vgl. Kreutzer, Politische Theologie für heute 2017.

»Public Theology, understood as theologically informed interdisciplinary discourse on public issues and the scholarly reflexion thereof, is of paramount importance in modern societies which tend to be pluralistic in regard to religions and comprehensive worldviews. It involves the plural perspectives of faith into public debates and allows for a critical reflection of those perspectives. Thus it enables public scrutiny of those perspectives while enriching public discourse by the contribution of religious perspectives. As Public Theology is vitally interested in public discourse as part of a democratic and pluralistic culture, it tries to enable and further it wherever possible. By rendering the particular background perspectives transparent, Public Theology contributes to the clarification of normative issues, the formation of opinions and political deliberation. Even though originating in a Protestant Christian field of discourse, Public Theology as an academic endeavour aims at an horizon encompassing ecumenical, interreligious and other perspectives on comprehensive worldviews.«¹¹

Öffentliche Theologie sieht demnach ihren Ort wesentlich in der Öffentlichkeit, lässt sich aus ihr herausfordern und bringt sich dort kritisch ein.

Damit lösen Politische wie Öffentliche Theologie je auf ihre Weise ein, was der Wissenschaftsrat von der gesamten Theologie nicht nur für den Bereich der Universitäten gefordert hat und worauf die Theologie in der Vielzahl ihrer Disziplinen inzwischen sensibel und differenziert reagiert.¹²

Innerhalb der Theologien gibt es nun auch in der Religionspädagogik Aufbrüche zu einer Öffentlichen Religionspädagogik. Diese wollen, je nach inner-theologischen und interdisziplinären Referenzen, den Impulsen der Politischen und 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. Öffentliche Religionspädagogik hat von verschiedenen Teilöffentlichkeiten zu sprechen gelernt. Religiöse Bildung will sich dementsprechend ausweisen, bewahrheiten und kritisch-produktiv einbringen in den verschiedenen Öffentlichkeiten der Schule, Universität, Kirche

11 | Berlin Institute for Public Theology, Mission Statement, <https://www.theologie.hu-berlin.de/de/professuren/institute/bipt> (3.8.2017, 17:09 Uhr).

12 | Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Weiterentwicklung, <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf> (3.8.2017, 17:16 Uhr); Krieger, Zur Zukunft der Theologie 2017.

und Gesellschaft.¹³ Auch diese Initiative hat, auf breiter Publikationsbasis,¹⁴ ihren vielversprechenden institutionellen Niederschlag gefunden.¹⁵

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 eine dunkle Geschichte schwarzer, dehumanisierender Pädagogik hat,¹⁶ 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 Gegenstand, 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 potentiell 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. Das ist die These der folgenden Überlegungen.

Um dieses Desiderat analytisch-kritisch wie konstruktiv zu bearbeiten, gilt es, den Argumentationsgang in vier Schritten anzulegen:

Erstens muss dieses Desiderat erst einmal präzise aufgewiesen werden. Dazu dient ein kritischer Durchgang durch maßgebliche Versionen Öffentlicher Religionspädagogik (Teil B).

Zweitens wird dann interdisziplinär in einem noch zu begründenden Bezugsfeld nach weiterführenden Referenzen gesucht, die einen Öffentlichkeitsbegriff erst angemessen denkbar machen (Teil C). Damit ist einerseits

13 | Vgl. Grümme, Öffentliche Religionspädagogik 2015; Pirner, Öffentliche Religionspädagogik 2015, 62-81; Schlag, Öffentliche Kirche 2012; Schröder, Religionspädagogik 2012; Pirner, Lähnemann, Haussmann, Schwarz, Public Theology, Religious Diversity and Interreligious Learning 2018.

14 | Vgl. Themenheft Religionspädagogik und Öffentlichkeit 2015; Themenheft Öffentliche Religionspädagogik 2016.

15 | Vgl. Forschungsstelle für Öffentliche Religionspädagogik www.rupre.uni-erlangen.org (19.8.2017, 16:31 Uhr).

16 | Vgl. Sander, Politik in der Schule 2004; Paul, Antike und Mittelalter 1993; Paul, Barock und Aufklärung 1995; Weber, Aspekte zu einer Sozialgeschichte 1983, 108-176.

die Anschlussfähigkeit an die theologische Tradition gemeint, andererseits die reflexive und praktische Ausweisbarkeit und Legitimierbarkeit im gegenwärtigen Kontext. Eine solche Kontextualität ist nach dem hier zu Grunde gelegten Verständnis geradezu von axiomatischer Qualität für den Öffentlichkeitsbegriff. Dieser Kontext ist in religionspädagogischer Hinsicht vor allem durch interdependente Faktoren geprägt wie die Pluralisierung, Säkularisierung und die zunehmende Ausdifferenzierung sozialer, kultureller, ökonomischer, religiöser Lebenswelten, die sich durch Globalisierung und Migration, durch fehlende Inklusion, Anerkennung und Gerechtigkeit noch intensiviert. All dies schlägt sich in den überkomplexen Diversitätserfahrungen bis in den konkreten Unterricht hinein nieder. Kurz: Die Gegenwart ist in einem eminenten Maße heterogen geworden, dass es zu den grundlegenden Anforderungen an die Religionspädagogik geworden ist, heterogenitätsfähig zu werden.¹⁷

Drittens liegt es insofern auf der Hand, dass die Konturierung und Begründung eines religionspädagogischen Öffentlichkeitsbegriffs sich vor diesem Anforderungsprofil ausweisen und bewähren muss. Hierbei wird eine alteritätstheoretische Vernunft eine erhebliche Begründungslast tragen (Teil D).

Und viertens wird schließlich die Perspektive auf Implikationen für die Religionspädagogik in ihren verschiedenen Öffentlichkeiten gewendet und damit das eingangs thematisierte Desiderat zu beseitigen versucht (Teil E).

B. Aufbruch zu einer Öffentlichen Religionspädagogik

1. KONTEXTUELLE HERAUSFORDERUNGEN

Die Religionspädagogik kommt in Bewegung.¹ Mit neu entflammter 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 Erziehungsaufträge der Aufklärung die Heranwachsenden mit unausgewiesenen und entmündigenden Traditionen konfrontieren.

Mehrere, zumindest kurz anzuspieldende 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 religionspädagogischen 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 religionspädagogische 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 religionspädagogischen 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 Materialkerymatik 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, schwillt 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 befreienden 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 Bedingungsbeziehungen bewusst. Die Religionspädagogik will sich deziert 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 religionspädagogisch 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 religionspädagogischer 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 Glokalisierungszusammenhänge für konkretes schulisches Lernen relevant. Sie haben eminente religionspädagogische Relevanz. Oikologisches Lernen, ein Lernen von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung sind schon des Längeren 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 Bewahrheits- 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 begriffssaxiomatisch 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 Bürgergesellschaft 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 aufgehehlt.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 religionspädagogisch 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 Gottes Hoffnung 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, Gottesverständnis 2007; Casanova, Die religiöse Lage in Europa 2007; Arens, Hoping, Wieviel Theologie trägt 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.