

Bernhard Grümme

Going public

Konturen einer heterogenitätsfähigen Öffentlichen Religionspädagogik

Zusammenfassung: Derzeit wird die christliche Religionspädagogik radikal herausgefordert: Gesellschaftlich, politisch und kulturell sieht sie sich mitten in die religionspolitischen Debatten zwischen einer Säkularisierungstheorie sowie einer Theorie der Postsäkularität geworfen. Konfrontiert mit der Pluralität verschiedener Religionen und Weltanschauungen im Religionsunterricht selbst wird ihr dabei immer deutlicher, dass ihre bisherige Denkform der Pluralität wesentliche Implikationen übersieht, die auch mit der Kontextualität religiöser Bildung zu tun haben. In dem Maße, wie sie auf die wechselseitigen Implikationen von Identitätsfragen und Gleichheitsfragen, von Religion, sozialer wie politischer Struktur und kulturellen Konstruktionsprozessen zu reagieren hat, zeichnen sich Umrisse einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik ab, die aus ihrer eigenen Logik heraus Öffentlichkeitscharakter trägt.

Schlagnworte: Öffentlichkeit, Heterogenität, Macht, Alterität, Religionsunterricht

1. Einleitung

Verschiedentlich wird in letzter Zeit für einen Öffentlichkeitscharakter der Religion plädiert. Vor dem Hintergrund der Debatten um Säkularisierung und Re-Sakralisierung (Polak, 2016; Zapf, Hidalgo & Hildmann, 2018; Taylor, 2009; Casanova, 2007; Joas, 2017) sowie einer qualitativen Veränderung der Religionen im Sinne eines Synkretismus, einer Kosmisierung, Pluralisierung oder auch Privatisierung (Luckmann, 1991; Pollack, 2016; Englert, 2018; Höhn, 2007, S. 25–35; Nehring, 2008) liegt darin freilich eine erhebliche Provokation, mindestens in zweierlei Richtungen: Einerseits stellt sich aus der Perspektive der Öffentlichkeit die Frage, wie denn religiöse Geltungsansprüche im Kontext der Säkularisierung ohne Substanzverlust und ohne Dominanzanspruch öffentlich vertreten werden können, die hinter die Ausdifferenzierungsprozesse der Moderne zurückfielen? Andererseits haben doch im gleichen Maße die Religionen sich ihrerseits an der Wissensordnung der Spätmoderne zu orientieren, die eben nicht statisch, sondern gerade in ihrem wissenschaftlichen Fortschritt dynamisch anhand des Falsifikationsprinzips organisiert ist (Rosa, 2013, S. 127). Dazu kommt ein normentheoretischer Gedanke: Lässt sich die funktionale Ausdifferenzierung von Politik, Religion, Kultur, Wirtschaft, etc. tatsächlich mit jener Schärfe durchführen, wie sie systemtheoretisch (Nassehi, 2017), pädagogisch (Benner, 2005), aber ebenfalls religionspädagogisch vertreten wird (Dressler, 2018, S. 30–68)? „In solchen Annahmen überlagern und verstärken sich eine Überschätzung des Erklärungswerts von Großtheorien gegenüber der Vielfalt normativer Praktiken, eine modernisierungstheoretische Überhöhung von

Ausdifferenzierung und eine Überschätzung der Formalisierungs- und Setzungsleistungen moderner normativer Ordnungen“ (Möllers, 2018, S. 442). Demnach ist es nicht zielführend, „Religion aus Gründen der Diskurshygiene aus dem Bereich der Politik verbannen zu wollen“ (Möllers, 2018, S. 442).

So sind es religionssoziologische, religionspolitische, rechtsphilosophische oder auch religionspädagogische Perspektiven, die jeweils die Öffentlichkeit von Religion thematisieren. Die Tatsache freilich, dass daran ihrerseits die Religionspädagogik beteiligt ist, wird hauptsächlich diejenigen verwundern, die ihr lediglich eine religionsinterne oder gar ekklesiozentrische Bedeutung beimessen.

Denn ein solcher Öffentlichkeitsbezug liegt in der Konsequenz ihres eigenen normativen Selbstverständnisses. Als eine Wissenschaft, die sich konstitutiv mit religiöser Bildung in der Spätmoderne befasst, verlangt dies von der Religionspädagogik eine grundbegriffliche Reflexion ihres institutionellen Status, ihrer Praktiken und ihrer normativen Ausrichtung vor dem Forum der Öffentlichkeit (Grümme, 2017, 2018). Insofern sie jene religiösen Bildungsprozesse kritisch reflektiert und orientiert, in denen die Subjekte zu einem erfahrungsbezogenen kritischen Urteil in Bezug auf Religion im Dienste ihrer Autonomie befähigt werden (Heger, 2017; Peukert, 2004, S. 51–91), hätte sie sich mit eben dieser Komplexität religiöser Präsenz im Forum der Öffentlichkeit konstruktiv-kritisch wie kontextuell auseinandersetzen. Sie ist mittlerweile selbst im konfessionellen Religionsunterricht mit einer solchen Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert (Könemann & Wendel, 2016; Grümme, 2019a). Daher wäre es, so die These der folgenden Ausführungen, im Interesse ihrer Heterogenitätsfähigkeit weiterführend, wenn die Religionspädagogik sich in diesem Kontext analytisch wie kritisch-produktiv artikulieren und sich bewusst als heterogenitätsfähige Öffentliche Religionspädagogik konturieren würde (Grümme, 2018; Grümme, 2019a).

Um erste Anbahnungen dazu zu leisten, bietet es sich zunächst an, die in diesem Feld neuerdings wieder mit Verve diskutierte Politische Theologie wie die ‚public theology‘ auf ihre grundlagentheoretische Relevanz zu befragen. Von hier aus kann dann die Suche nach einer angemessenen religionspädagogischen Denkform erfolgen. Ein unverzichtbarer Bestandteil dessen liegt dabei in der Frage, inwieweit eine solche Öffentliche Religionspädagogik die noch aufzuzeigende differenzkonstituierende Wirkung von Religion wie die praxeologische Dialektik des Religionsunterrichts selbstreflexiv aufzuklären vermag.

2. Politische Theologie revisited: Theologie im Public Turn

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 (Grümme, 2015; Grümme, 2018; Pirner, Lähnemann, Haussmann & Schwarz, 2018; Schröder, 2012). Eine solche Öffentliche Religionspädagogik steht im Konzert anderer Wissenschaften wie Soziologie und Pädagogik, die ih-

rerseits einen public turn artikulieren (Binder & Oelkers, 2017; Burawoy, 2015; Kojima, 2015). Freilich scheint in der Religionspädagogik nicht hinlänglich geklärt, inwieweit sie dem elaborierten wie spannungsvollen Diskurs der diversen Öffentlichkeitstheorien entsprechen kann. Als ein Orientierungspunkt dient Jürgen Habermas' deliberative Demokratietheorie. In einer konstruktiven-kritischen Aufnahme von Liberalismus und Republikanismus verankert, grundiert diese 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 (Habermas, 1996, S. 277–291). Doch, so nicht minder gewichtige Anfragen, unterminiert diese nicht die vielfältigen wie konträren, von Macht durchwirkten heterogenen Teilöffentlichkeiten? Müsste nicht Demokratie stattdessen in einer Öffentlichkeit situiert werden, die auf Streit beruht, auf dem Agonalen, wie bereits Hannah Arendt meinte (Marchart, 2011, S. 263–264)? 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“ (Bedorf & Rötgers, 2018, S. 154–169), zur Distinktion von „Polizei“ und „Politik“ bei Jacques Ranciere (Ranciere, 2002) oder zu einem radikalen Demokratiemodell, das Demokratie in der Auseinandersetzung um Hegemonie und Macht situiert (Mouffe, 2018). Aber braucht es nicht im Kontext des Postfaktischen und der Postdemokratie gleichwohl einen normativen Zug, um universale Menschenrechte und das unvollendete Projekt der Moderne zu sichern? Nur wenn, so Axel Honneths hegelianische 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“ (Honneth, 2018, S. 214), lässt sich ein demokratisches Gemeinwesen und eine ihr zugrundeliegende Öffentlichkeit hinreichend denken. Doch reicht dafür eine in den Bahnen reziproker Dialogizität zwischen den Subjekten situierte Vernunft aus? Muss diese nicht nochmals selbstreflexiv und zugleich alteritätstheoretisch angelegt werden, um die irreduzible Eigenart des Anderen würdigen zu können, ohne freilich universalistische Horizonte verlieren zu dürfen (Grümme, 2018, S. 171–198). All dies ist hoch umstritten. Aber immerhin wird durch diese ersten Striche die Komplexität jener Anforderungen an eine Öffentliche Religionspädagogik sichtbar, deren Niveau sie schon auf der Ebene ihrer theologischen Hintergrundannahmen um ihrer eigenen Relevanz und Aussagefähigkeit nicht unterbieten darf.

Hier aber gewinnt nun die Debatte zwischen public theology und Kritischer Theorie enorme Brisanz. Im Rahmen der public theology ist Öffentliche Theologie

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 orientierend-dialogische Partizipation an öffentlichen Debatten, die unter Bürgerinnen und Bürgern über Identitäten, Ziele, Aufgaben und Krisen dieser Gesellschaft geführt werden. (Vögele, 1994, S. 421–422; Pirner, Lähnemann, Haussmann & Schwarz, 2018)

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“ (Bedford-Strohm, 2009a, S. 14). Protagonisten der public theology sehen das Spezifikum gegenüber der Politischen Theologie darin, einer fundamentalen gesellschaftskritischen Perspektive und der Reflexion in politischen strukturellen Kategorien nicht die zentrale Bedeutung beizumessen. Sie sei nicht „auf die prinzipielle Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse“ ausgerichtet (Vögele, 1994, S. 424). Im Vordergrund stehen Fragen der Kommunikabilität, der Übersetzbarkeit und Präsenz des Glaubens, der Theologie und der Kirchen im öffentlichen Raum einer liberalen Gesellschaft (Höhne, 2015, S. 125–126).

Demgegenüber steht die Neue Politische Theologie, die nach den gesellschaftlichen und politischen Implikationen des Glaubens in Geschichte und Gesellschaft fragt. Sie will gegenüber allen Privatisierungstendenzen den Glauben im Lichte gesellschaftlicher, politischer und kultureller Selbstverständigungsprozesse in der Spätmoderne als befreiendes Potential ausweisen und zugleich darin das öffentliche Potential des Glaubens gesellschaftskritisch wie prophetisch 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 (Metz, 1997). Sie artikuliert sich in gesellschaftlich-politisch sensiblen Kategorien, um genau darin die Würde des Subjekts zu markieren. Dabei greift sie in ihrem kontextuell-kritischen Vernunftbegriff auf das kritisch angeeignete Erbe der Kritischen Theorie zurück (Forst, 2011, S. 18), womit systemisch-selbstreflexive Perspektiven in den Fokus der Theologie rücken. Demnach setzt sie sich selbst unter den Anspruch, über die machtförmigen, hegemonialen wie identitätslogischen Strukturen aufzuklären, in denen sie kontextuell je schon steht. Damit hängt zusammen, jene Mechanismen der Exklusion, der Stigmatisierung, der Macht kritisch zu analysieren, die in ihr selber noch in ihrem Bemühen um Gerechtigkeit und Anerkennung der Subjekte in der Theologie wie in den verschiedenen Orten religiöser Erziehung und Bildung konstraintional wirksam werden.

Diese wenigen Striche zeigen bereits, dass in der public theology weder die Radikalität der christlichen Botschaft mit deren Option für die Ausgeschlossenen noch das Niveau der demokratietheoretischen Debatten hinlänglich erreicht wird (Grümme, 2018, S. 15–28). Trotz gegenteiliger Strömungen sind die Anleihen an die Liberale Theologie (Stackhouse, 1987) und an einem nur oberflächlich durch sozialetische Kategorien gebrochenen Kulturchristentum sowie die Rezeptionen zivilreligiöser Begründungen zu stark, um tatsächlich die hegemonialen Strukturen und damit die politischen Dimensionen von Theologie und Religionspädagogik angemessen zu fassen. Es ist ein deut-

liches Indiz dafür, wenn Heinrich Bedford-Strohm Öffentliche Theologie als „Befreiungstheologie für eine demokratische Gesellschaft“ anlegt (Bedford-Strohm, 2009b, S. 167–182). Wo bleibt dabei der dynamische, kategorial verankerte Impuls der Theologie für die Veränderung der Gesellschaft, bei der man eben nicht schon von einer demokratischen Gesellschaft ausgehen kann? Sie muss gegen ökonomische Kolonisierungsmechanismen oder demokratiedestruktive Tendenzen erst noch errungen oder verteidigt werden. Ein kritischer Dialog mit der Diskursanalyse Foucaults wie mit den sozialtheoretischen Ansätzen der Kritischen Theorie könnte hier auf blinde Flecken und übersehene Mechanismen von Macht, Exklusion und Hegemonie verwiesen und damit bereits einen Horizont für eine angemessene Öffentliche Religionspädagogik aufreißen.

3. Aufgeklärte Heterogenität

Die Herausforderung besteht also in zweierlei Hinsicht: Erstens gilt es Konturen einer Öffentlichen Religionspädagogik zu entwickeln, die den skizzierten strukturellen Anforderungen des Öffentlichkeitsbegriffs gewachsen ist. Dazu haben wir mit der Politischen Theologie bereits eine theologische Hermeneutik herangezogen. Dies wäre jedoch zweitens noch durch eine genauere Kontextualisierung der Religionspädagogik und der religiösen Bildung zu spezifizieren. Diese steht derzeit im Umbruch. Bislang grundagentheoretisch in der Denkform des Pluralismus angelegt (Grümme, 2019a, S. 19–41), der es angesichts religiöser Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse um kritisch-konstruktive Pluralitätsfähigkeit der Subjekte geht (Schweitzer, 2002), wird derzeit angesichts der zunehmenden Heterogenität der Lebenswelten sowie der Interdependenz von Identitäts- und Gleichheitsfragen das Erfordernis einer grundagentheoretischen Umorientierung der Religionspädagogik etwa in einer Religionspädagogik der Vielfalt, einer Inklusiven Religionspädagogik oder im Konzept einer Aufgeklärten Heterogenität diskutiert (Grümme, 2019a). Gegenüber einem kulturalistischen Einschlag der Pluralitätsfähigen Religionspädagogik nimmt der Heterogenitätsbegriff soziale Rahmenbedingungen des Unterrichts und Interdependenzen mit unterrichtspraktischen Settings genauso in den Blick wie Fragen sozial, kulturell oder auch kognitiv heterogener Lerngruppen oder Fragen der Migration, von Gender und von Inklusion (Grümme, 2019a, S. 126–169). Kulturelle wie soziale, religiöse wie politische Verschiedenheiten werden hier gleichermaßen bedacht wie soziale Segregationen. Entscheidend dabei ist: Differenz- und Gleichheitsdiskurse, Identitäts- und Sozialtheorien, Anerkennungs- und Gerechtigkeitspädagogiken werden zusammengeführt. In ihm finden die Auseinandersetzungen um Begriffe wie Milieu, Schicht und Klasse, Rasse und Geschlecht, von Macht und Diskurs und deren dynamischer Interdependenz ihren Niederschlag (Emmerich & Hormel, 2013). Es ist somit die integrale Verbindung von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit, von Differenz und Gleichheit, die im Heterogenitätsbegriff wirksam wird (Walgenbach, 2014, S. 27–29). Dazu gehören jedoch zugleich die selbstreflexive Bearbeitung diskursiver Mechanismen, in denen durch Normalitätsdiskurse und Sub-

jektivierungsprozesse im religiösen Lernen selbst stigmatisiert, degradiert oder marginalisiert wird, obschon dies der eigenen Intention diametral zuwiderläuft (Walgenbach, 2014, S. 28).

Praxeologisch lässt sich dies an zwei Perspektiven aus der Erwachsenenbildung exemplifizieren:

a. Didaktisch: Diese versteht sich gegenwärtig als eine Didaktik im Wandel: „Aneignung statt Vermittlung, Ermöglichungsdidaktik, blended learning, selbstreguliertes Lernen, neue Lehr- und Lernkultur“ (Bergold & Boschki, 2014, S. 123). Doch obschon gegenüber instruktiven und heteronomen Lehrformen eine solche Subjektorientierung zu begrüßen ist, darf eine Dialektik nicht übersehen werden, die auf die gegenläufigen Wirkungen konstruktivistischer Prozesse des Selbstlernens aufmerksam macht. Dieses privilegiert die ohnehin Privilegierten, benachteiligt aber diejenigen, die schon benachteiligt sind. So ist „von einer Individualisierung des Lernens keineswegs voraussetzungslos die Herstellung gleicher Bildungsgelegenheiten für alle zu erwarten“ (Rabenstein & Reh, 2013, S. 239–258, 240). Schwächere Lernende brauchen eine engere methodische Rahmung. Vorrangig Lernende mit entsprechend hohem kulturellem und ökonomischem Kapital können vom geöffneten Unterricht profitieren. „Alle Formen des selbstgesteuerten Lernens erweisen sich mithin als sozial selektiv, auch wenn das konstruktivistische Pathos der Selbstorganisation darüber hinweghuscht“ (Pongratz, 2009, S. 153). Verbunden mit dem restringierten Code mancher Bildungsangebote sowie der Milieuverengung auf die Mittelschicht bekommt die Didaktik selbstorganisierenden Lernens eine Dynamik (Brake & Büchner, 2012, S. 50–110), die am Ende soziale Ungleichheit im Prozess zu reproduzieren droht. Bildungsungerechtigkeit, gesellschaftlich weit verbreitet, wird somit durch bildnerische Praxis ihrerseits produziert.

b. Subjektivierung: Religiöse Bildung versteht sich als eine Praxis, in der Benachteiligten und Sprachlosen „erst dazu verholfen werden muss, ihre Mündigkeit und Freiheit wahrnehmen zu können“ (Blasberg-Kuhnke, 2017, o. S.). Die Intention ist klar: Hier wird die befreiende, identitätsstiftende wie transformative Kraft von Bildung im Dienst der Autonomie der Subjekte und der Bildungsgerechtigkeit aufgerufen. Aber es liegt der Akzent bei den Agentinnen und Agenten der religiösen Bildung selbst. Eine subtile Defizithermeneutik scheint am Werk zu sein, ein tendenzieller Paternalismus, mit der sich schon Paulo Freire in seiner Pädagogik der Unterdrückten kritisch auseinandersetzt (Freire, 1998). Wenn sie sich dem nicht selbstkritisch stellt, droht die religiöse Bildung in die Falle von Subjektivierungsprozessen zu tappen, durch die die Subjekte sowohl konstituiert wie zugleich unreflektiert in Prozesse der Macht eingebunden werden (Böhmer, 2012, S. 389–406).

Man könnte weitere Beispiele nennen, wie sie in der religiösen Inklusionspädagogik oder im Interreligiösen Lernen kritisch analysiert wurden (Grümme, 2017, S. 174–244; Knauth & Jochimsen, 2017; Schweiker, 2017). Auch dort gibt es Praktiken, wo Anerkennung performativ eingeübt werden soll – und wo doch konstraintentional durch Essentialisierungen und Reifizierungen eine „verkennende Anerkennung“ (Bedorf 2010; Ricken, 2006) vollzogen wird. Heterogenität wird in dieser Perspektive als pädagogische Größe im Denken und Analysieren konstruiert (Prenzel, 2014, S. 45–68, hier

S. 45; Trautmann & Wischer, 2011, S. 40). In der Konstruktion von Differenzen werden performativ zugleich Abwertungen vollzogen (Rose, 2014, S. 31–148, hier S. 142). ‚Behinderung‘, ‚Migration‘, ‚Geschlecht‘, ‚Gender‘ können demnach als machtförmige Konstrukte interpretiert werden, die in der Identifizierung einer bestimmten Gruppe als pädagogisch anerkennungswürdig und förderungswürdig im performativen Vollzug genau das Gegenteil bewirken, nämlich identifizieren, festlegen und so identitätsfixierend stigmatisieren (Koller, 2012; Koller, Casale & Ricken, 2014).

Will sie ihren eigenen Postulaten der Bildung und Subjektorientierung gerecht werden, hat die Religionspädagogik folglich einen differenzierten Begründungs- und Legitimationsdiskurs zu führen, der dabei die eigene Begriffsarbeit und Praxis selbstkritisch reflektiert. Mit anderen Worten: Heterogenitätsfähigkeit scheint sie am ehesten dann zu erreichen, wenn sie sich als eine Religionspädagogik Aufgeklärter Heterogenität versteht. Und diese ist im Kern – eine Öffentliche Religionspädagogik.

4. Konturen einer heterogenitätsfähigen Öffentlichen Religionspädagogik

Diese Öffentliche Religionspädagogik operiert – um es verkürzt zu sagen – mit einer alteritätstheoretisch strukturierten Vernunft, die normativ und universal angelegt ist, ohne das Subjekt in reinen Subjektivierungsprozessen radikal zu dekonstruieren. Indem sie von einer Hermeneutik asymmetrischer Dialogizität spricht, die ihren Ausgang beim Einbruch des Anderen nimmt, ohne die Verstehens- und Orientierungsleistungen subjekthafter Freiheit zu dekonstruieren, versteht sich die Alteritätstheorie in der Konstellation mit poststrukturalistischen und kritisch-theoretischen Denktraditionen als eine nachmetaphysisch-kontextuelle Vernunft. Dadurch, dass sie sich ungebrochenen Universalismen verweigert und sich zugleich prinzipiell von Alterität irritieren, dekonstruieren und herausfordern lässt, aber dies auch reflexiv weiß, zeigt sie sich heterogenitätsfähig (Grümme, 2007; Grümme, 2018, S. 171–197). Doch was könnte dies näherhin bedeuten?

Heterogenitätsfähig ist eine Religionspädagogik insofern, als sie die religiöse Wahrnehmungs-, religiöse Sprach-, Urteils- und Handlungsfähigkeit der Subjekte im Lichte einer kontextuellen Rationalität normativ anvisiert und dabei die eigenen Konstruktionsmechanismen in den hegemonialen Strukturen und Implikationszusammenhängen in ihrer Dialektik selbstreflexiv kritisch in den Blick nimmt. Sie fragt nach den Einflüssen von Macht auf das eigene unterrichtliche Handeln, das selbst dort noch sichtbar wird, wo man Gottes befreiende Botschaft einspielen will. Macht und Normativität werden korreliert. Dies enthebt die Religionspädagogik keineswegs selbst dieser Dialektik, in der sie je schon steht. Ein idealistischer *view from nowhere* ist ihr verwehrt. Aber die Aufgeklärte Heterogenität befähigt dazu, diese konstraintentionalen Subjektivierungs- und Reifizierungspraxen ideologiekritisch aufzuklären und pädagogisch wie didaktisch zu bearbeiten. Sie löst damit das ein, was im erziehungswissenschaftlichen praxeologischen Heterogenitätsdiskurs als „Pädagogische Reflexivität“ von Praxis nor-

mativ gefasst wird (Dirim & Mecheril, 2018, S. 264; Ricken, 2019). Praxis und Theorie werden damit handlungstheoretisch korreliert.

Genau darin aber zeichnet sich nun zugleich das Öffentlichkeitsprofil einer solchen Religionspädagogik ab. Aufgeklärte Heterogenität und Öffentlichkeitscharakter sind intrinsisch verbunden. Insofern religiöse Bildung sich als kritische, transformatorische Bildung auch für deren geschichtlich-gesellschaftliche Ausgangsbedingungen verantwortlich versteht (Dederich, 2011, S. 51), 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, insbesondere dann, wenn dabei auch über Fragen der strukturellen Bedingungen von Ungleichheit und Hegemonie diskutiert wird.

Auf diese Weise avanciert die Öffentlichkeit geradezu zum Feld der Artikulation diverser Traditionen, zum Ort, wo diese ihre Wahrheit in der konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit anderen Traditionen zu erweisen haben. Damit wird ein normativer Begriff der Öffentlichkeit konturiert, der im Ansatz die konstitutiven Leistungen der Subjekte und partikulären Traditionen zu würdigen versucht (Grümme, 2018, S. 171–201). Ein solcher alteritätstheoretischer Öffentlichkeitsbegriff ermöglicht es, einen normativen Horizont gesellschaftlicher Selbstverständigungsprozesse der Bürgerinnen und Bürger als *citoyens* zu denken, der den Legitimitätsrahmen der Religionen und Weltanschauungen konstituiert und ihnen genau darin zur Entfaltung verhilft, wie er sie zugleich in ihre Grenzen setzt (Reder, 2016, S. 227–256). Gegenüber der Auflösung von Universalismen im eingangs skizzierten postdemokratischen Politikdiskurs kann auf diese Weise ein normativer Horizont gedacht, aber zugleich durch die Erfahrungen von Alterität unterbrochen werden. So lässt sich die Heterogenität verschiedener, durchaus agonal zueinanderstehender Öffentlichkeiten denken. Dadurch wird 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 (Benhabib, 1997, S. 26–41; Fraser & Jaeggi, 2018, S. 138–155). Dies ermöglicht es schließlich, Religion in der Öffentlichkeit zu denken und – schärfer als eine Religionspädagogik in der Tradition Pluralistischer Religionstheologie – 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 (Grümme, 2018, S. 171–201). Dies ist die Bedingung dafür, die kategoriale Unterscheidung zwischen der weltanschaulichen Neutralität einer politischen-institutionellen Öffentlichkeit und einer zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit als der unverzichtbaren Errungenschaft der Modernisierungsprozesse funktionaler Differenzierung in einem elementaren Sinne zu wahren (Dreier, 2018, S. 95–188).

5. Religionsunterrichtliche Implikationen. Fazit und Ausblick

Ohne diese Implikationen für die Öffentlichkeitstheorie selbst noch weiter verfolgen zu können, zeichnen sich damit nun zumindest Konturen diverser Öffentlichkeiten ab, in denen sich eine Öffentliche Religionspädagogik artikuliert. Im Rückgriff auf die Schultheorie von Helmut Fend wären drei Ebenen (Fend, 2008; vgl. zum Hintergrund auch Grümme, 2018, S. 201–215) zu unterscheiden: Auf der Mikroebene würde der Religionsunterricht in seiner außerunterrichtlichen Öffentlichkeit der Schule und deren Fächer wie in seiner innerreligionsunterrichtlichen Öffentlichkeit reflektiert werden, in der sich das kritisch-konstruktive Verhältnis verschiedener Dimensionen ästhetisch-expressiver, kognitiver, affektiver und pragmatischer Art als Implikation eines politisch dimensionierten Religionsunterrichts artikuliert (Grümme, 2019, S. 10–27; Herbst, 2019, S. 28–41). Auf der Mesebene würde sich die Religionspädagogik in der Vielzahl ihrer Disziplinen reflektieren, nicht zuletzt, um die stets virulenten Versuchungen zu einer Rekatechesierung des Religionsunterrichts abzuwehren. Und schließlich ist auf der Makroebene die Religionspädagogik nach dem Muster der Öffentlichen Religion in den diversen Öffentlichkeiten zu profilieren. Hier hat Religionspädagogik ihre Tradition der Gotteshoffnung als einer Tradition der Freiheit und Gerechtigkeit, der Hoffnung auf ein Leben in Fülle für alle, als befreiende wie kritische Botschaft einzubringen, wobei um die adäquate Form unter den Bedingungen spätmoderner Transformations- und Säkularisierungsprozesse zu ringen sein wird. Dies gilt für eine transnationale Öffentlichkeit nicht weniger als für eine nationale, für eine kirchliche und für eine wissenschaftliche Öffentlichkeit (Grümme, 2018, S. 201–216).

So kann demnach die Öffentliche Religionspädagogik einen konstruktiv-kritischen Beitrag zu jenem eingangs herangezogenen ambitionierten Begriff der Öffentlichkeit leisten – zusammen mit anderen religiösen und weltanschaulichen Traditionen (Dreier, 2018, S. 95–140).

Literatur

- Bedford-Strohm, H. (2009a). Bildung und Teilhabe. *Glaube und Leben*, 1, 5–20.
- Bedford-Strohm, H. (2009b). Vorrang für die Armen. Öffentliche Theologie als Befreiungstheologie für eine demokratische Gesellschaft. In Friederike Nüssel (Hrsg.), *Theologische Ethik der Gegenwart. Ein Überblick über zentrale Ansätze und Themen* (S. 167–182). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Bedorf, T., & Rötgers, K. (Hrsg.) (2010). *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Benhabib, S. (1997). Die gefährdete Öffentlichkeit. *Transit*, 13, 26–41.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik* (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Bergold, R., & Boschki, R. (2014). *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.
- Binder, U., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2017). *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Blasberg-Kuhnke, M. (2017). Erwachsenenbildung. *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, 1–3. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100216/> [19.08.2020].
- Böhmer, A. (2012). Ästhetik der Bildung – Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff. *ZsPä*, 3, 389–406.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Burawoy, M. (Hrsg.) (2015). *Public Sociology. Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Casanova, J. (2007). Die religiöse Lage in Europa. In H. Joas & K. Wiegandt (Hrsg.), *Säkularisierung und die Weltreligionen* (S. 322–357). Göttingen: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Dederich, M. (2011). *Bildungsgerechtigkeit und Inklusion – Ein Problemaufriss*. In T. Meyer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Bochum: Projektverlag.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dreier, H. (2018). *Staat ohne Gott. Religion in der säkularen Moderne*. München: C. H. Beck.
- Dressler, B. (2018). *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Englert, R. (2018). *Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation*. Ostfildern: Grünewald.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forst, R. (2011). *Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Perspektiven einer kritischen Theorie der Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Fraser, N., & Jaeggi, R. (2018). *Capitalism. A conversation in critical theory*. Cambridge: Blackwell.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grümme, B. (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Grümme, B. (2015). *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg: Herder-Verlag.
- Grümme, B. (2018). *Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Grümme, B. (2019a). *Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität*. Freiburg: Herder-Verlag.
- Grümme, B. (2019b). Religionsunterricht im public turn. Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff. *ÖRF*, 1, 10–27.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heger, J. (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Herbst, J. H. (2019). Konturen einer neuen politischen Religionspädagogik? Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte. *ÖRF*, 1, 28–41.

- Höhn, H.-J. (2007). *Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel*. Paderborn: Schöningh.
- Höhne, F. (2015). *Öffentliche Theologie. Begriffsgeschichte und Grundfragen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Joas, H. (2017). *Die Macht des Heiligen. Eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung*. Berlin: Suhrkamp.
- Könemann, J., & Wendel, S. (Hrsg.) (2016). *Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Kojima, T. (2015). *Die Öffentlichkeiten der Erziehung. Eine historisch vergleichende Untersuchung*. Wiesbaden: Springer.
- Knauth, T., & Jochimsen, M.A. (Hrsg.) (2017). *Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C., Casale, R., & Ricken, N. (Hrsg.) (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie). Paderborn: Schöningh.
- Luckmann, T. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marchart, O. (2011). Das Agonale. In W. Heuer, B. Heiter & S. Rosenmüller (Hrsg.), *Arendt Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Springer.
- Menke, C. (2018). *Kritik der Rechte*. Berlin: Suhrkamp.
- Metz, J.B. (1997). *Zum Begriff der neuen Politischen Theologie 1967–1997*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Möllers, C. (2018). *Die Möglichkeit der Normen. Über eine Praxis jenseits von Moralität und Kausalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Mouffe, C. (2018). *For a left populism*, London/New York: Verso.
- Nassehi, A. (2017). *Die letzte Stunde der Wahrheit*. Hamburg: Sven Murmann Verlagsgesellschaft.
- Nehring, V. (Hrsg.) (2008). *Religious Turns – Turning Religions, Veränderte kulturelle Diskurse – neue religiöse Wissensformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peukert, H. (2004). Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. In E. Groß (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik* (S. 51–91). Münster: LIT.
- Pirner, M.L., Lähmann, J., Haussmann, W., & Schwarz, S. (2018). *Public Theology, religious diversity and interreligious learning*. London: Routledge.
- Pollack, D. (2016). Säkularisierung. *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, 1–3. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100204/> [19.08.2020].
- Pongratz, L. (2009). *Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, A. (2014). Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, S. 45–68). Paderborn: Schöningh.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von ‚Kreativen‘, ‚Langsamen‘ und ‚Hilfsbedürftigen‘. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 239–258). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Ranciere, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reder, M. (2016). Öffentlichkeit und Liberalismus. Eine pragmatistische Neubestimmung anhand des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Religion. In J. Könnemann & S. Wendel (Hrsg.), *Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, N. (2019). Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 29–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa, H. (2013). Historischer Fortschritt oder leere Progression? Das Fortschreiten der Moderne als kulturelles Versprechen und als struktureller Zwang. In U. Willems, D. Pollack, H. Basu, T. Gutmann & U. Spohn (Hrsg.), *Moderne und Religion: Kontroversen um Modernität und Säkularisierung* (S. 117–141). Bielefeld: transcript.
- Rose, N. (2014). „Alle unterschiedlich!“ Heterogenität als neue Normalität. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie, S. 131–148). Paderborn: Schöningh.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweiker, W. (2017). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F. (2002). *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Stackhouse, M. L. (1987). *Public Theology and Political Economy. Christian stewardship in modern society*. Lanham: Univ. Pr. of America.
- Taylor, C. (2009). *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vögele, W. (1994). *Zivilreligion in der Bundesrepublik Deutschland*. Gütersloh: Kaiser.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Zapf, H., Hidalgo, O., & Hildmann, P. W. (Hrsg.) (2018). *Das Narrativ von der Wiederkehr der Religion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Abstract: At present Christian religious pedagogy is being radically challenged: socially, politically and culturally, it finds itself thrown into the middle of the religious-political debates between a theory of secularization and a theory of post-secularity. Faced with the plurality of different religions and world views in religious education itself, it is becoming increasingly clear to Christian religious pedagogy that its previous way of thinking about plurality overlooks essential implications that also have to do with the contextuality of religious education. To the extent that it has to react to the reciprocal implications of questions of identity and equality, of religion, social and political structure and cultural construction processes, the outlines of a religious pedagogy capable of heterogeneity emerge, which by its own logic has a public character.

Keywords: Public, Heterogeneity, Power, Alterity, Religious Education

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Bernhard Grümme, Ruhr-Universität Bochum,
Katholisch-Theologische Fakultät,
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik,
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum, Deutschland
E-Mail: bernhard.gruemme@rub.de