

Manfred L. Pirner

# Religionsunterricht zwischen politischer Abstinenz und Funktionalisierung

## Perspektiven einer Öffentlichen Religionspädagogik

### 1 Werteunterricht für alle? Eine Vorbemerkung zur gesellschafts- politischen Bedeutung des Religionsunterrichts

Im September letzten Jahres ging ein Umfrageergebnis des Instituts YouGov durch die Schlagzeilen. Nachdem gerade in Luxemburg der Religionsunterricht abgeschafft worden war und dafür ein allgemeiner Werteunterricht für alle eingeführt worden war, befragte YouGov die deutsche Bevölkerung: »Würden Sie einen gemeinsamen Werteunterricht statt einen Religionsunterricht für alle Schüler befürworten oder ablehnen?« 69 % sprachen sich »voll und ganz« oder »eher« dafür aus. In den ostdeutschen Bundesländern waren es sogar 81 %, im Westen immerhin 66 % (vgl. Wichmann 2016).

Auch wenn diese Umfrage nicht im strengen Sinn repräsentativ ist, zeigt sie doch auf jeden Fall, dass ein beträchtlicher Teil der deutschen Bevölkerung zu einem allgemeinen Werteunterricht für alle Schüler\*innen tendiert. In Deutschland haben wir übrigens bereits seit 2006 in Berlin dieses Modell eines allgemeinen, für alle Schüler\*innen verpflichtenden Ethikunterrichts. Es wurde auch im Jahr 2009 in einer Volksabstimmung von einer knappen Mehrheit von 51,4 % der

Berliner Bevölkerung bestätigt. Religionsunterricht gibt es in Berlin nur noch als zusätzliches freiwilliges Wahlfach.

Ich meine, dieses Votum für einen allgemeinen Werteunterricht ist zunächst einmal sehr verständlich und nachvollziehbar. Ich deute es als Ausdruck von drei Intuitionen, die sich auch in anderen Studien sowie in der öffentlichen Diskussion zeigen:

*Die erste Intuition* ist, dass unsere freiheitlich-demokratische und pluralistische Gesellschaft immer mehr auseinanderdriftet und wir deshalb wieder mehr nach den gemeinsamen Grundlagen fragen müssen, die unsere Gesellschaft zusammenhalten. Weil die Diversität und Heterogenität in unserer Gesellschaft weiter zunehmen, kommt es darauf an, dass wir uns auf *gemeinsame* Werte besinnen und diese auch in der Schule vermittelt werden. Konsequenterweise argumentiert neben vielen anderen Franz-Josef Wetz, Philosophieprofessor an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, dafür, dass nur ein von der Philosophie verantworteter Ethikunterricht für alle in der öffentlichen Schule eine Berechtigung und eine Zukunft hat. Denn nur auf der Basis einer allgemeinen, allen Menschen gemeinsamen Vernunft können allgemeine, gemeinsame Werte überzeugend plausibel gemacht werden (vgl. Wetz 2008). Das Berliner Modell ist für Wetz das einzig richtige Modell für ganz Deutschland.

*Die zweite Intuition*, die hinter dem Votum für einen allgemeinen Werteunterricht steht, ist, dass Gemeinsamkeit vor allem durch direkte Begegnung und Kommunikation gefördert werden kann. Nach dieser Logik ist es am besten, wenn sich im Unterricht Schülerinnen und Schüler mit allen möglichen religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen direkt austauschen und mit einander diskutieren können statt in verschiedene Religionsunterrichte und das Fach Ethik auseinanderdividiert zu werden. Im gemeinsamen Unterricht üben die Kinder und Jugendlichen den Diskurs mit Andersdenkenden und Andersgläubenden ein, der für eine funktionierende Demokratie so wichtig ist.

Damit verbindet sich *eine dritte Intuition*, nämlich die, dass in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft und angesichts einer zunehmend zerfallenden Öffentlichkeit die Schule als Ort der Öffentlichkeit und der Gemeinsamkeit immer wichtiger wird. Die Schule ist der Ort, wo sich Menschen unterschiedlicher

Herkunft, mit unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen, mit unterschiedlichen Lebensstilen im Rahmen einer öffentlichen, professionell geführten und von pädagogischen Regeln bestimmten Institution begegnen. Während unsere gesellschaftliche Öffentlichkeit in Parallelgesellschaften, Subkulturen und digitale Filterblasen zu zerfallen droht, werden die Kinder und Jugendlichen in unseren öffentlichen Schulen in einem relativ klaren normativen Rahmen mit dem Anderen, Fremden und Vielfältigen konfrontiert und erhalten idealerweise hier die Horizonterweiterung, die zu wechselseitiger Aufgeschlossenheit, Toleranz und Wertschätzung führt. Schule kann, wie das bereits John Dewey konzeptionell entfaltet hat, der Ort sein, wo Kinder und Jugendliche vorbildhaft lernen und ausprobieren können, was Demokratie heißt, wie unterschiedliche Menschen friedlich zusammen leben und ihre Konflikte geregelt austragen können. Es ist gut nachvollziehbar, dass gerade in jüngster Zeit die Demokratiebildung im Zentrum vieler erziehungswissenschaftlicher und schulbezogener Tagungen steht und sich eine internationale europäische Bewegung für demokratische Bildung einsetzt: EUDEC (European Democratic Education Community, seit 2008).

Zwischenfazit: Der allgemeine Werte- oder Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen hat in unserer gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation eine hohe Plausibilität. Er verspricht durch die Konzentration auf allgemeine Werte und das gemeinsame Lernen aller Schüler\*innen einer Klasse den Kern einer Schule zu bilden, die gesellschaftlichen Zusammenhalt und ein gemeinsames Wertefundament unseres Gemeinwesens fördert.

Ich bin der festen Überzeugung: Wenn es uns nicht gelingt, den Religionsunterricht und seinen Beitrag zu Zusammenhalt und Gemeinwohl mindestens ebenso plausibel zu begründen und entsprechend zu gestalten, werden die Verfechter des allgemeinen Werteunterrichts sich über kurz oder lang durchsetzen. D. h. es geht genauer um die zentrale theologische und religionspädagogische Aufgabe gleichermaßen, plausibel zu machen, dass und wie religiöse Perspektiven, die nur von einem mehr oder weniger großen Teil der Bevölkerung geteilt werden – also in diesem Sinn »partikular« sind – und die mit starken Wahrheits-

ansprüchen verbunden sind, zu einem gemeinsamen Wertefundament in einer pluralistischen Gesellschaft beitragen können. Und das heißt auch, plausibel zu machen, wie der konfessionelle Religionsunterricht an der öffentlichen Schule aus einer partikularen Perspektive zu einer allgemeinen Wertebildung beiträgt.

Nun kann, wenn es um die Alternative einheitlicher allgemeiner Ethikunterricht oder pluraler Lernbereich Religions- und Ethikunterricht geht, dieses gesellschaftstheoretische Argument natürlich nicht das allein ausschlaggebende sein. Im Grunde ist ja auch die alternative Gegenüberstellung von Religions- und Ethikunterricht von jeher ein bildungspolitischer Konstruktionsfehler gewesen, weil ein Ethikunterricht eben keinen Ersatz dafür bietet und bieten kann, was im Religionsunterricht außer ethischer Bildung sonst noch alles gelernt wird. Natürlich ist weiterhin zu betonen, dass für religiöse Bildung die Erschließung einer eigenständigen Form von Weltbegegnung und menschlicher Lebensdeutungspraxis zentral ist, und dass Religionsunterricht deshalb nicht einfach für Werte- und Demokratiebildung instrumentalisiert werden darf.

Allerdings enthebt uns ja auch der Hinweis auf Religion als einer anthropologisch-kulturgeschichtlichen Konstante nicht ihrer Bewertung als lebensförderlich oder lebensfeindlich: Nur solche Arten der Weltbegegnung, die als prinzipiell und potenziell lebensförderlich zu bewerten sind, werden ihren Platz in der öffentlichen Allgemeinbildung bewahren können.<sup>1</sup>

Wenn ich nun im Folgenden versuche, Grundlagen für die Plausibilisierung des RU zu skizzieren, dann gehe ich dabei von einer Doppelthese aus.

Der erste Teil dieser Doppelthese ist die Behauptung, dass der Bezug zur Diskussion um demokratische Öffentlichkeit in der Philosophie und Theologie uns hilft, besser zu verstehen, was wir im RU (und anderen öffentlichen, kirchlich mitverantworteten Bildungsveranstaltungen wie z. B. den evangelischen Schulen) immer schon tun. Und er regt uns an, das was wir tun noch profilierter wahrzunehmen, umzusetzen und kritisch weiterzuentwickeln.

Der zweite Teil der Doppelthese ist die Behauptung, dass der Diskurs um de-

---

1 Beispielsweise ist die magisch-numinose Form der Weltbegegnung und Lebensdeutung, die Jahrtausende in vielen Kulturen praktiziert wurde, irgendwann aus dem Bildungskanon verschwunden. Philipp Melanchthon hat noch universitäre Vorlesungen über Astrologie gehalten; wir würden eine solche Art der Weltbegegnung nicht mehr zum Gegenstand von öffentlicher Bildung machen wollen.

mokratische Öffentlichkeit in der Sozialphilosophie und Öffentlichen Theologie implizit starke und notwendige Bezüge zu Bildungsfragen und insbesondere zur religiösen Bildung aufweist – die allerdings von Philosophie wie Theologie weitgehend vernachlässigt worden sind und erst in allerjüngster Zeit, v. a. von der Religionspädagogik, explizit thematisiert werden.

Damit kommen auch die beiden Hauptaufgaben einer Öffentlichen Religionspädagogik (ÖRP), wie ich sie verstehe, in den Blick: ÖRP bezieht zum einen den Diskurs der Öffentlichen Theologie auf Bildungsfragen, und sie deckt zum anderen die bereits in diesem Diskurs vorhandenen Bildungs-Bezüge und -Dimensionen auf, hebt sie ins Bewusstsein und macht sie so der Reflexion und Diskussion zugänglich.

Ich beginne mit der theologischen Innensicht, indem ich meine Sicht von Öffentlicher Theologie vorstelle und nach Konsequenzen für den Religionsunterricht frage. In einem zweiten Schritt werde ich dann sozialphilosophische Positionen als Außensicht ergänzend heranziehen und auch hier religionspädagogische Folgerungen anschließen.

## 2 Öffentliche Theologie und Religionspädagogik – eine Binnenperspektive

Es ist nicht zufällig, dass die Öffentliche Theologie als theologisches Programm in verschiedenen Ländern und Kontinenten nahezu zeitgleich, nämlich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, entstanden ist, neben Deutschland v. a. in den USA, in Großbritannien, in Südafrika und in Australien (vgl. z. B. Höhne 2015). Öffentliche Theologie reagiert nämlich auf ähnliche Entwicklungen in diesen westlichen Ländern, die sich schlagwortartig mit zunehmender Säkularisierung und Pluralisierung benennen lassen. Sie zeigen an, dass die Bedeutung und der öffentliche Einfluss der Religionen immer mehr in Frage gestellt werden.

Öffentliche Theologie bzw. »public theology« ist mittlerweile eine internationale und interdisziplinäre theologische Bewegung geworden, wie sich u. a. an dem seit 2006 bestehenden »Global Network of Public Theology« zeigt. In Deutschland wird sie pointiert von Wolfgang Huber und Heinrich Bed-

ford-Strohm vertreten (vgl. z. B. die Buchreihe »Öffentliche Theologie« bei der Ev. Verlagsanstalt Leipzig, sowie Bedford-Strohm 2012) und hat von daher ein deutliches protestantisches Profil (das durch die Entwicklung eines programmatischen »Öffentlichen Protestantismus« durch Christian Albrecht und Reiner Anselm weiter geschärft wird, vgl. Albrecht/Anselm, 2017), sie ist aber in ihren internationalen Ausprägungen durchaus überkonfessionell angelegt, worin ich eine besondere Chance sehe – und mir wünschen würde, dass diese Chance der konfessionsübergreifenden Verständigung auch in Deutschland stärker zum Tragen kommt. Im Diskurs um eine Öffentliche Religionspädagogik gibt es erfreulicherweise auch gewichtige katholische Stimmen (vgl. v. a. Grümme 2015; 2018; Könnemann 2017). Und übrigens gibt es erste Ansätze, das Konzept einer Öffentlichen Theologie auch im Judentum und im Islam aufzunehmen. Bei unserer internationalen Konferenz im Herbst 2016, dem 12. Nürnberger Forum, haben mehrere muslimische und jüdische Theologen *ihre* Perspektiven einer *public theology* vorgetragen (vgl. Pirner 2017a). Öffentliche Theologie könnte also auch einen Rahmen für interreligiöse Verständigung bieten.

Natürlich wäre es vermessen, angesichts der Vielfalt der Positionen und Diskurse *die* Öffentliche Theologie vorstellen zu wollen. Ich werde aber versuchen, einige zentrale Aspekte zu benennen, die ich für weithin konsensfähig ansehe, wobei ich auch eigene Akzente setze.

Der erste Aspekt besteht in meiner Sicht darin, dass Öffentliche Theologie das Bewusstsein des Christentums reflektiert, nur eine unter anderen Religionen und Weltanschauungen in einer pluralistischen Gesellschaft und in der Welt zu sein. Öffentliche Theologie ist öffentlich in dem Sinne, dass sie sich in einem öffentlichen Bereich vorfindet, der von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt geprägt ist. Und Öffentliche Theologie ist sich dieser Tatsache nicht nur bewusst, sondern bejaht positiv eine solche partikulare Position im Pluralismus. Religiöse Menschen, die sich einer öffentlich-theologischen Perspektive verbunden fühlen, schätzen die Offenheit und Vielfalt einer pluralistischen Welt und akzeptieren, dass dies ihre eigene Einflussssphäre begrenzt. Ich schlage vor, diesen Aspekt der öffentlichen Theologie den *Aspekt der Selbstbegrenzung* zu nennen – übrigens ein Aspekt, den bereits unser Kollege Reinhard Wunder-

lich in seiner Habilitationsschrift von 1997 als zentral für einen theologischen Umgang mit Pluralität herausgearbeitet hat (Wunderlich 1997). Eine solche Perspektive der Bescheidenheit und Selbstbegrenzung lässt sich u. a. begründen durch die theologische Einsicht in die Begrenztheit menschlicher Gotteserkenntnis, man könnte also von einer epistemologischen Bescheidenheit sprechen, wie das z. B. auch der katholische Systematiker Klaus von Stosch in seiner komparativen Theologie tut (Stosch 2017). »Stückwerk ist unser Erkennen [...] Jetzt schauen wir in einen Spiegel und sehen nur rätselhafte Umrisse«, schreibt Paulus im 1. Korintherbrief, Kapitel 13. Unsere Erkenntnis bleibt immer bruchstückhaft, vor allem wenn es um Gott geht. Schon deshalb ist damit zu rechnen, dass es Wahrheit und Heil auch außerhalb des Christentums geben kann.

Der zweite Aspekt, der mit dem ersten in engem Zusammenhang steht, ist, dass Öffentliche Theologie in dem Sinn öffentlich ist, dass sie sich selbst und ihre religiöse Tradition bereitwillig einem kritischen öffentlichen Diskurs aussetzt. Dies impliziert, dass Öffentliche Theologie akzeptiert, dass sie von anderen religiösen oder nichtreligiösen Positionen lernen kann. Es impliziert ferner, dass in einer pluralistischen Gesellschaft und Welt bestimmte grundlegende gemeinsame Werte und Kriterien existieren, durch die Religionen und Weltanschauungen legitim kritisiert und herausgefordert werden können. Als Beispiel können die international kodifizierten Menschenrechte angeführt werden. Ich schlage vor, diesen Aspekt als den *selbstkritischen Aspekt* Öffentlicher Theologie zu bezeichnen. Diese selbstkritische Perspektive ergibt sich u. a. aus einem Blick in die Geschichte mit den vielen Irrungen und Wirrungen des Christentums und der Einsicht, dass es nicht selten Anstöße von *außen* gebraucht hat, um christliche Kirchen und christliche Verantwortungsträger humaner und versöhnlicher zu machen und sie dazu zu bringen, ihre problematischen Traditionsstränge selbstkritisch zu bearbeiten. Kirchliche Schuldbekennnisse sind von daher ein wichtiger Ausdruck und Bestandteil von Öffentlicher Theologie.

Der dritte Aspekt ist derjenige, der gewöhnlich zuerst vorgebracht wird, wenn Öffentliche Theologie definiert wird, der aber meines Erachtens auf den anderen beiden beruht und mit ihnen notwendig verknüpft ist. Es ist die Tatsache, dass Öffentliche Theologie bereit ist und darauf abzielt, Beiträge zum Gemeinwohl von pluralistischen Gesellschaften und der Welt zu leisten. Man hat

in diesem Zusammenhang auch von einem gesellschaftsdiakonischen Selbstverständnis von Theologie und Kirche gesprochen. Dies bedeutet, dass Theolog\*innen der Öffentlichkeit betonen, dass ihre religiöse Tradition Potenziale für die Bewältigung der gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen bereithält – wobei die Beiträge zum Gemeinwohl auch kritische Beiträge sein können. Und öffentliche Theolog\*innen legen besonderen Wert darauf, dass die religiösen Perspektiven, die sie einbringen, *allen* zugutekommen, unabhängig von ihrer religiösen oder säkularen Weltsicht. Öffentliche Theologie ist öffentlich in dem Sinne, dass die Schätze ihrer Tradition für alle da sind. Ich schlage vor, diesen Aspekt der öffentlichen Theologie den *Aspekt der Selbstüberschreitung* zu nennen.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass der evangelische RU sich hier als praktisches Beispiel geradezu aufdrängt. Insofern er sich spätestens seit den 1970er Jahren so versteht, dass er allen Schüler\*innen offen steht und seine Bildungsangebote allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen sollen, bewegt er sich immer schon im Rahmen dessen, was mit Öffentlicher Theologie oder dem gesellschaftsdiakonischen Auftrag von Kirche gemeint ist. Das unterstreichen auch die EKD-Denkschriften zum RU, wenn sie davon sprechen, dass der RU primär als diakonischer Dienst an den Kindern und Jugendlichen zu verstehen ist und ihnen helfen soll, sich frei in religiösen und Lebens-Fragen zu orientieren (so bereits Kirchenamt der EKD 1994; ebenso Kirchenamt der EKD 2014). D. h. wir wollen, dass im RU auch diejenigen Schüler\*innen profitieren und etwas für ihr Leben mitnehmen, die nicht evangelisch sind, ja vielleicht nicht einmal an Gott glauben.

Ein vierter Aspekt: Von Anfang an hatte Öffentliche Theologie im Blick, dass Beiträge zum Gemeinwohl nur dann wahrgenommen und verstanden werden können, wenn sie in einer Sprache und auf Kommunikationswegen vermittelt werden, die auch nichtreligiöse Menschen und v. a. auch nicht akademisch gebildete Menschen verstehen. Heinrich Bedford-Strohm und andere haben immer wieder betont, dass Öffentliche Theologie zweisprachig, bilingual, sein muss: Sie muss die Sprache der christlichen Tradition und die Sprache der säkularen Welt sprechen. Öffentliche Theologie muss aber darüber hinaus eine Sprache sprechen, die auch nicht-akademisch gebildete Menschen oder Men-



schen aus anderen akademischen Berufsfeldern, z. B. naturwissenschaftlichen oder technischen, verstehen können. Bereits in den 1960er Jahren gab es in Deutschland eine Schriftenreihe, die sich »theologia publica« nannte – und damit bereits vor dem in den 1970er Jahren dann erst eigentlich beginnenden Diskurs um Öffentliche Theologie. In dieser Buchreihe wurden Rundfunkbeiträge zu theologischen Themen veröffentlicht, z. T. von akademischen Theologen, z. T. von kirchlichen Rundfunkjournalisten, um diese Themen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. Hermann/Schlette 1966). Und bereits Anfang der 1970er Jahre hat der Systematische Theologie Sigurd Daecke hell-sichtig darauf hingewiesen, dass mit dieser kommunikativen Aufgabe Öffentliche Theologie immer auch eine didaktische und religionspädagogische Dimension hat (Daecke 1970). Es geht darum, adressatengemäß zu kommunizieren, die christlichen Perspektiven in immer wieder neuer Weise und in die verschiedenen Kontexte hinein zu übersetzen. Von daher bezeichne ich diesen Aspekt als den *Aspekt der Selbstübersetzung*.

Ich möchte noch einen letzten Aspekt oder eher eine Dimension ergänzen und besonders betonen, die nach meiner Sicht alle vier Aspekte durchdringt bzw. übergreift. Dies ist der *dialogische bzw. reziproke Charakter* von Öffentlicher Theologie. Ich versuche diese dialogische oder reziproke Dimension an einem aktuellen Beispiel deutlich machen. Wir haben uns im Wintersemester 2016/17 in einem gemeinsamen Oberseminar der nordbayerischen Lehrstühle für Religionspädagogik mit dem Thema Inklusion beschäftigt und dabei in Gruppen diskutiert. Eine Gruppe hatte die Aufgabe, über eine »theologische Fundierung« des Inklusionskonzepts nachzudenken. Dabei haben wir recht schnell gemerkt, dass diese Formulierung in dreifacher Hinsicht unangemessen ist. Zum ersten ist das aus dem Menschenrechtsdiskurs kommende Inklusionskonzept ein in sich schlüssiges und bedarf grundsätzlich ebenso wenig einer theologischen »Fundierung« wie die Menschenrechte generell. Sehr wohl können dagegen theologische Perspektiven zum Verständnis, zur Diskussion und zur Motivation von Inklusion eingebracht werden. Zum zweiten kann es nicht darum gehen, das bildungspolitisch proklamierte und forcierte Konzept der Inklusion ohne weitere kritische Rückfragen gleichsam mit theologischen Weihen zu versehen. Die theologischen Perspektiven werden die Diskussion und

Umsetzung von Inklusion auch kritisch begleiten, z. B. indem sie das häufig damit verbundene sehr optimistische Menschenbild anfragen. Und zum Dritten erschien uns eine »theologische Fundierung« von Inklusion auch deshalb problematisch, weil dies ja nahelegen würde, dass die Theologie hier höhere Weihen zu bieten hat. Stattdessen zeigt ein Blick in die biblisch-christliche Tradition ebenso wie in die aktuelle kirchliche Praxis, dass hier unter dem Inklusionsblickwinkel deutliche Defizite bestehen. So haben z. B. körperbehinderte Theologen wie der blinde Religionspädagoge John Hull darauf aufmerksam gemacht, wie manche biblischen Grundtexte vom Normalbild eines gesunden, sehenden Menschen ausgehen und das Blind- bzw. Behindertsein als Symbol für Sündhaftigkeit oder Unwissenheit verwenden, womit biblische Sprache also häufig recht wenig inklusiv ist (Hull 1995; 2014).

Am Beispiel unserer Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept wird also deutlich: Öffentliche Theologie ist weder in harmonistischer noch in einliniger Weise im Sinne von »christlichen Beiträgen zum Gemeinwohl« zu verstehen, sondern beinhaltet immer wechselseitige kritische Dialog- und Auseinandersetzungsprozesse. Insbesondere ist zu unterstreichen, was unser Bamberger Kollege Henrik Simojoki als ein Fazit seiner theologisch-religionspädagogischen Beschäftigung mit der Globalisierung so formuliert hat: »Der Glaube hat keinen *prinzipiellen* Vorsprung gegenüber säkularen und anderen Formen globaler Wirklichkeitserschließung [...]« (Simojoki 2012: 284).

### 3 Konsequenzen für den Religionsunterricht

Ich fasse die bisherigen Überlegungen zusammen: Selbstbegrenzung, Selbstkritik, Selbstüberschreitung und Selbstübersetzung sowie eine dialogisch-reziproke Dimension lassen sich als zentrale Merkmale von Öffentlicher Theologie beschreiben. Dabei ist bereits deutlich geworden, dass sie auch als zentrale Merkmale einer Öffentlichen *Religionspädagogik* oder, wenn man so will, einer religionspädagogischen Theologie verstanden werden können. Da RU ein exemplarischer Ort von Öffentlichkeit und Pluralität ist, geht es hier in besonderer Weise um eine öffentlichkeitsfähige und pluralitätsfähige Theologie, die einem

öffentlichkeitsfähigen und pluralitätsfähigen RU entspricht. Zu Recht hat die jüngste EKD-Denkschrift zum RU von 2014 mit dem Titel »Religiöse Orientierung gewinnen« Pluralitätsfähigkeit als zentrales Ziel von RU und Schule gleichermaßen entfaltet. Ergänzend möchte ich in diesem Zusammenhang auf den EKD-Grundlagentext »Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive« von 2015 verweisen, weil dort Grundlinien einer – wie sie dort genannt wird – »öffentlich verantworteten« Theologie weiter ausgeführt werden (Kirchenamt der EKD 2015).

Insbesondere ist deutlich geworden, dass die öffentlich-theologische Aufgabe der Bilingualität und der Übersetzung eine große Nähe zur religionsdidaktischen Aufgabe der didaktischen Erschließung hat. Und umgekehrt ist es lohnenswert, die religionsdidaktische Aufgabe als Aufgabe der Übersetzung neu durchzubuchstabieren, wie wir das kürzlich auf zwei Tagungen in Erfurt und Augsburg versucht haben (vgl. Schulte 2018; Van Oorschot/Ziermann, im Druck). Bevor ich auf diesen Aspekt noch etwas genauer eingehe, möchte ich aber zunächst die sozialphilosophische Außenperspektive vorstellen, weil die Übersetzungsthematik auch hier eine wichtige Rolle spielt. Außerdem gibt diese Perspektive weitere wichtige Anregungen für eine genauere Bestimmung und Plausibilisierung der Aufgaben und Chancen des RU, gerade auch gegenüber nicht-religiösen oder anders-religiösen Zeitgenossen.

Ich gehe allerdings auch davon aus, dass die sozialphilosophischen Debatten und die theologischen Debatten enger miteinander verknüpft sind bzw. stärkere wechselseitige Übersetzungsprozesse beinhalten als wir meist annehmen. Es ist z. B. interessant, dass der amerikanische Sozialphilosoph John Rawls, den ich gleich etwas genauer vorstellen werde, in seiner Studentenzzeit noch ein sehr christlich-gläubiger junger Mann war und eine stark theologisch orientierte Examensarbeit geschrieben hat (Rawls 2010). Jürgen Habermas hat anhand dieser erst vor kurzem veröffentlichten Examensarbeit sehr schön nachgewiesen, dass zentrale philosophische Konzepte, die der spätere, nun nicht mehr religiöse Rawls erarbeitet hat, stark vom religiösen Denken seiner Jugend beeinflusst sind, dass also seine philosophischen Konzepte teilweise als gelungene Übersetzungen von theologischen Konzepten in säkulare philosophische Sprache verstanden werden können (Habermas 2012).

## 4 Öffentliche Vernunft, überlappender Konsens und komplementäres Lernen – eine sozialphilosophische Außenperspektive

Die Frage nach dem Zusammenhalt in einer pluralistischen Gesellschaft lässt sich mit John Rawls zunächst einmal negativ beantworten: Es kann keine umfassende Vorstellung vom »guten Leben«, keine gemeinsame Weltanschauung oder – wie er es nennt – »comprehensive doctrine« sein, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt gewährleistet (vgl. zum Folgenden Rawls 2005; 1999). Denn im Gegensatz zu totalitären Staaten kennzeichnet den freiheitlich-demokratischen Staat gerade, dass er unterschiedliche, auch sich konflikthaft widersprechende weltanschaulich-religiöse Orientierungen zulässt. Für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist es nach Rawls ausreichend, wenn es zu einer gemeinsamen Anerkennung von politischen Grundprinzipien und Basiswerten (»political conceptions«, »political values«) kommt.

Wie lässt sich aber nun gesellschaftliche Akzeptanz für solche Basiswerte unter den Bedingungen der Freiheit und Gleichheit aller Bürger finden? Eine erste Antwort von Rawls auf diese Frage geht von einer allen Menschen gemeinsamen Vernunft aus, auf deren Basis sich politische Grundwerte argumentativ begründen lassen. Diese gemeinsame Vernunft wird auch jenen Menschen zugetraut, die unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen anhängen. Sie sind deshalb in der Lage, aus bloßen Gründen einer politischen Vernunft einem politischen Konzept wie z. B. dem Konzept der Menschenrechte, zuzustimmen. So würden z. B., laut Rawls, viele Bürger\*innen den Gerechtigkeitsprinzipien, die in ihrer Verfassung und politischen Praxis verkörpert sind, zustimmen, ohne irgendeine spezifische Verbindung zwischen diesen Prinzipien und ihren weltanschaulichen oder religiösen Orientierungen zu sehen. Dieser auf der Basis einer politischen oder öffentlichen Vernunft (»public reason«) erzielte Minimalkonsens reiche grundsätzlich aus, um ein halbwegs friedliches Zusammenleben zu ermöglichen.

Allerdings – so Rawls zweite Antwort auf die Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt – gewinnt dieser Konsens an Breite, Tiefe und Stabilität, wenn sich die politischen Prinzipien oder Konzepte darüber hinaus mit unterschiedlichen Religionen und Weltanschauungen verbinden bzw. als mit ihnen

kompatibel erweisen lassen, so dass ein »overlapping consensus«, ein überlappender Konsens, zwischen den Religionen und Weltanschauungen entsteht. Dann ist auch die Basis dafür gegeben, dass sich die Bürger\*innen mit ihren unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven in den Diskurs der öffentlichen Vernunft einbringen. Erst wenn tendenziell alle Bürger\*innen solche Bezüge zwischen den politischen Grundwerten und ihren religiös-weltanschaulichen Überzeugungen herstellen, so argumentiert Rawls, wird eine tiefe und umfassende öffentliche Begründung und ggfs. eine konstruktive Weiterentwicklung der politischen Konzepte erreicht, in die sich alle einbringen können. Diese Art der »öffentlichen Begründung« politischer Konzepte stellt für Rawls die beste und auch vernünftigste, weil tiefe und dauerhafte Basis für den sozialen Zusammenhalt dar. Und Rawls verweist hier explizit auch auf die wichtige Rolle der Religionsgemeinschaften, solche Bezüge zwischen ihren religiösen Traditionen und den politischen Grundwerten und -prinzipien des Gemeinwesens herzustellen.

Dabei ist zu betonen, dass Rawls' Konzept des »überlappenden Konsens« nicht empirisch gemeint ist, sondern einen normativen Zug beinhaltet. Es reicht eben nicht, einfach die bestehenden Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wahrzunehmen; vielmehr geht es darum, dass sich die Religionen von den auf der Basis der öffentlichen Vernunft bereits konsensual erreichten grundlegenden Argumentationsmustern, Werten und Rechtsgrundsätzen – z. B. den Menschenrechten – herausfordern lassen zu mehr Menschlichkeit und damit auch zu mehr interkonfessioneller, interreligiöser und interkultureller Verständigung. In diesem Sinn geht es um die (kritisch-konstruktive) Lernbereitschaft von religiösen Menschen nicht nur gegenüber säkularen und andersreligiösen Menschen, sondern insbesondere gegenüber der öffentlichen Vernunft – so wie das gegenwärtig eben bei der Inklusionsdebatte der Fall ist: Der menschenrechtlich fundierte Inklusionsgedanke hat die Kirchen und Religionsgemeinschaften bereits herausgefordert, ihre eigenen Traditionen und Normen zu überdenken sowie Wurzeln des Inklusionskonzepts in der eigenen Tradition zu entdecken; insbesondere beim Thema der Inklusion von Menschen mit nicht heterosexuellen Orientierungen ist da gegenwärtig noch viel im Fluss. Umgekehrt haben sich z.

B. die christlichen Kirchen sowie Christinnen und Christen in den Diskurs um ein angemessenes Verständnis und eine gelingende Praxis von Inklusion eingebracht und können sich weiter einbringen.

In meiner Sicht, die ich u. a. mit Heinrich Bedford-Strohm (2017) teile, ist Rawls' Modell – gerade auch in seiner differenzierenden Weiterführung durch Jürgen Habermas, auf die ich gleich noch genauer eingehen werde – hochgradig kompatibel mit den Perspektiven einer öffentlichen Theologie und Religionspädagogik. Es erscheint mir sehr geeignet, um unseren Zeitgenossen eine sinnvolle mögliche In-Beziehung-setzung von starken, religiös-weltanschaulichen Überzeugungen und übergreifenden Grundwerten aufzuzeigen. Und indem ich, durchaus im Sinne von Rawls, die Menschenrechte als Ausdruck basaler Grundwerte und Rechtsprinzipien in das Modell eingetragen habe, eignet es sich m. E. auch für den interkulturellen, internationalen und globalen Diskurs (vgl. Pirner 2016; Pirner/Lähnemann/Bielefeldt 2015). Die folgende Grafik (Abb. 1) versucht, dieses Denkmodell anschaulich darzustellen:

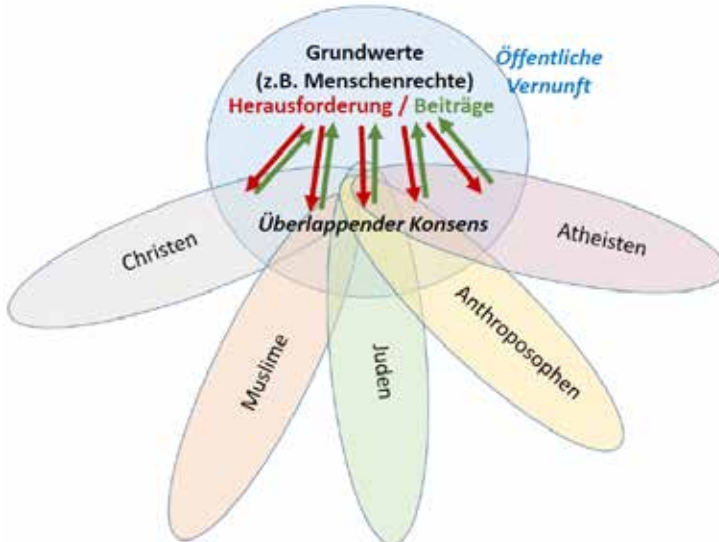


Abbildung 1: Öffentliche Vernunft und überlappender Konsens nach Rawls (eigene Grafik).

Jürgen Habermas hat an Rawls angeknüpft und vor allem dessen Überlegungen zur Rolle von religiösen Bürger\*innen in einer pluralistischen Gesellschaft weitergeführt. Auch ihm erscheint, wie Rawls, ein *modus vivendi*, nachdem Toleranz lediglich die pragmatische Anerkennung des eigentlich abgelehnten Anderen als gleichberechtigter Staatsbürger bedeutet, keine ausreichende Grundlage für ein gedeihliches Zusammenleben. Vielmehr müssten sich religiöse Bürger und Religionsgemeinschaften »die säkulare Legitimation des Gemeinwesens unter den Prämissen ihres eigenen Glaubens zu eigen machen« (Habermas 2009: 324). Die beiden großen christlichen Kirchen hätten solch einen Prozess im 20. Jahrhundert durchlaufen und ihr Ja zu Liberalismus und Demokratie gefunden. Dem Islam stehe »dieser schmerzhaft Lernprozess« noch bevor. »Eine solche Mentalitätsänderung lässt sich nicht verordnen, nicht politisch steuern und rechtlich erzwingen, sie ist bestenfalls das Ergebnis eines Lernprozesses.« (325).

Ein solcher Lernprozess ist für Habermas aber auch auf der Seite der säkularen und vor allem der säkularistisch eingestellten Bürger\*innen nötig: »Verboten nicht dieselben normativen Erwartungen, die wir an eine inklusive Bürgergesellschaft richten, eine säkularistische Abwertung der Religion ebenso wie beispielsweise die religiöse Ablehnung der Gleichstellung von Mann und Frau?« (Habermas 2009: 326). Insofern kommt Habermas zur konzeptionellen Forderung eines »komplementären Lernprozesses« von religiösen und nicht-religiösen Bürgerinnen und Bürgern. Die religiösen Bürger\*innen müssen lernen, dass im öffentlichen Bereich nicht ihre religiösen Normen und Werte gelten, sondern weltanschaulich neutrale wie z. B. die Menschenrechte, die sie aber mit ihren religiösen Perspektiven verbinden müssen. Und sie müssen lernen, sich mit ihren religiösen Perspektiven so in den öffentlichen Diskurs einzubringen, dass auch nicht-religiöse oder anders-religiöse Menschen sie verstehen und nachvollziehen können. Habermas spricht davon, dass sie ihre religiöse Sprache in eine allgemeinzugängliche Sprache übersetzen müssen. Komplementär dazu müssen nach Habermas säkulare Menschen lernen, religiöse Menschen mit ihren religiösen Überzeugungen ernst zu nehmen und sich »einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen« bewahren (Habermas 2001: 21; 2009: 137f.). Ja, von den säkularen Bürger\*innen kann erwartet werden, dass sie sich

an Bemühungen, religiöse Beiträge zum öffentlichen Diskurs für alle verständlich zu machen – also in allgemeinzugängliche Sprache zu übersetzen –, beteiligen. Es geht also darum, dass bei der Übersetzung von für die Gesellschaft insgesamt wertvollen religiösen Gehalten in allgemeinzugängliche Sprache eine Kooperation zwischen religiösen und säkularen Bürger\*innen stattfinden soll.

Ich ergänze hier, dass das, was Habermas unter allgemeinzugänglicher Sprache versteht, ebenso wie das, was Rawls den Bereich der öffentlichen Vernunft nennt, von beiden als dynamisch und veränderbar verstanden wird. Es geht also nicht, wie manchmal von Kritikern behauptet, um eine dezidiert säkulare Vernunft und säkulare Sprache, die nach ein für allemal festgelegten Vernunftprinzipien funktioniert, sondern um einen vernünftigen Diskurs, dessen Prinzipien und Sprache ähnlich wie die Inhalte verhandelbar sind – allerdings immer auf dem bisher erreichten Konsens (bzgl. allgemein akzeptierter Vernunftprinzipien und Grundwerte der Verfassung bzw. der internationalen Menschenrechte) aufbauen. Es geht darum, dass die Prinzipien und die Sprache dieses Diskurses so beschaffen sind, dass möglichst alle Bürger\*innen unabhängig von ihrer religiösen oder nichtreligiösen weltanschaulichen Orientierung sie verstehen und an diesem Diskurs teilnehmen können.

Die Existenz eines solchen Konsenses und damit einer allgemein zugänglichen Diskursprache ist in der Diskussion um Rawls und Habermas immer wieder in Frage gestellt worden (vgl. exemplarisch Wolterstorff 2013). Neben der Dynamik und historischen Kontingenz dieser Diskursprache sowie ihrer Wertebasis ist festzuhalten, dass es sich dabei um eine (normativ entwickelte) regulative Idee handelt, die allerdings Anhalt an der empirischen Wirklichkeit hat. So richtig es ist, dass es unterschiedliche, widerstreitende philosophische und politische Positionen gibt – was ja der Ausgangsbefund für Rawls ebenso wie für Habermas war –, so unbestreitbar ist, dass Verständigung im gesellschaftlichen und politischen Diskurs immer wieder gelingt und ein *breiter*, wenn auch nicht *allgemeiner* Konsens bezüglich der tragenden Grundwerte und Grundrechte unseres Gemeinwesens auszumachen ist. Philosophen wie Wolterstorff, die solche Diskursgrundlagen bestreiten, stehen in der Gefahr, sich in performative Selbstwidersprüche zu verstricken, indem sie für ihre Argumentation die Existenz von allgemein zustimmungsfähigen Vernunftprinzipien und zu-



stimmungsfähigen Grundwerten voraussetzen, die sie argumentativ bestreiten. Wie gefährdet eine solche Diskursbasis allerdings ist, zeigt u. a. die Auseinandersetzung mit populistischen oder extremistischen Bewegungen, die deshalb auch das demokratische Gemeinwesen in seinen Grundfesten erschüttern.

Habermas hat gerade die Vermeidung bzw. Überwindung von extremistischer Diskursverweigerung und populistischer Abschottung im Blick, wenn er bezüglich des Diskurses zwischen säkularen und religiösen Bürgerinnen und Bürgern (normativ) fordert, dass beide Seiten gleichermaßen selbstreflexiv und sich der Begrenztheiten ihrer Sichtweisen bewusst werden, so dass sie bereit werden, aufeinander zu hören, voneinander zu lernen und die jeweiligen Beiträge des anderen zum öffentlichen Diskurs und zum Gemeinwohl wertzuschätzen.

## 5 Konsequenzen für Religionsunterricht und Schule

### 5.1 Religion/Ethik als exemplarisches Lernfeld für Pluralitätsfähigkeit

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich das Modell von Rawls und seine Weiterentwicklung durch Habermas gut dafür eignen, eine Alternative zum allgemeinen Werteunterricht für alle zu plausibilisieren. Sie machen deutlich, dass die rationale, religions- und weltanschauungsunabhängige Entwicklung und Begründung von gemeinsamen Normen und Werten einen bedeutsamen Stellenwert hat, dass aber plurale religiöse und weltanschauliche Begründungen, Kontextualisierungen und Weiterentwicklungen solcher Normen und Werte einen wichtigen *Mehrwert* darstellen, ja letztlich erst *tragfähige Verbindungen zur Lebenswelt der Menschen* herstellen. Ein ausschließlich philosophisch fundierter Werteunterricht für alle verlangt von religiösen Menschen letztlich, ihre religiösen Überzeugungen zurückzustellen und sich auf reine Vernunftargumentationen einzulassen. Er verlangt beispielsweise, dass religiöse Schüler\*innen ihre religiösen Überzeugungen gleichsam an der Garderobe des Klassenzimmers abgeben, um ausschließlich philosophische Vernunftargumente für die Sinnhaftigkeit der Menschenrechte kennenzulernen. Demgegenüber werden im evangelischen Religionsunterricht neben solchen Vernunftargumentationen auch

und vor allem christlich-theologische Grundlagen und Interpretationen der Menschenrechte und des hinter ihnen stehenden Ethos zur Sprache kommen, die die Menschenrechte mit den Glaubensüberzeugungen der religiösen Schüler\*innen verbinden und ihr Verständnis so auch bereichern und vertiefen. Dabei ist es wiederum wichtig, die Menschenrechte nicht christlich zu vereinnahmen, also als genuines Produkt des christlichen Abendlandes zu reklamieren, sondern gerade ihre Begründungsoffenheit als Chance für einen überlappenden Konsens in unserer pluralistischen Welt zu sehen. Im islamischen Religionsunterricht – und hoffentlich auch im evangelischen, wenn es um den Islam geht – werden islamische Begründungs- und Interpretationsperspektiven diskutiert werden, die es gläubigen Muslimen ermöglichen, die Kompatibilität der Menschenrechte mit ihren islamischen Überzeugungen zu entdecken.

Die Entscheidung zwischen einem allgemeinen Werteunterricht und einem pluralen Bereich Religion-Ethik in der Schule hat letztlich mit der Vision zu tun, die wir von unserer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft haben. Soll diese Gesellschaft eine säkularistische Gesellschaft sein, in der religiöse oder weltanschauliche Stimmen – im Sinne starker Wahrheitsüberzeugungen – als unpassend und störend aus dem öffentlichen Diskurs ausgeschlossen werden, oder eine pluralistische Gesellschaft, in der plurale religiöse und weltanschauliche Perspektiven zum öffentlichen Diskurs zugelassen und – gerade auch in ihrer Strittigkeit – als Bereicherung empfunden werden?

Mit dieser Vision hat auch das Modell von Schule insgesamt, also über die Frage Ethikunterricht oder Religionsunterricht hinaus, zu tun. Soll die Schule einem säkularistischen Verständnis von weltanschaulicher Neutralität folgen, das alles Religiöse und Weltanschauliche aus der Schule ausschließt, oder soll sie einem pluralistischen Modell von Neutralität folgen, nach dem möglichst gleichberechtigt religiöse und weltanschauliche Stimmen und Beiträge zugelassen werden und dem friedlichen Streit der Überzeugungen Raum gegeben wird? In letzterem Fall wird die Schule gerade als Lernfeld für »die performative Einübung in Perspektivendifferenz« (Nassehi 2017: 208), für das Erlernen von »Pluralitätsfähigkeit« (EKD-Denkschrift 2014) angesehen, in einer Gesellschaft, die von einem »harten Pluralismus« (Nipkow 1994: 205) gekennzeichnet ist, der nicht einfach überspielt oder nivelliert werden kann bzw. soll.

Als anekdotische Illustration: Vor einigen Jahren hatten meine Frau, unsere Tochter und ich einen Besichtigungstermin in der International School von Stuttgart, weil unsere Tochter mit dem Gedanken spielte, dorthin zu wechseln. Nachdem uns die US-amerikanische Schulleiterin etwas herumgeführt und über die Schule informiert hatte, fragte ich, ob es denn auch so etwas wie Religionsunterricht an der Schule gäbe. Die Schulleiterin sah mich mit großen Augen an und rief aus: »Oh no! We don't want to have any quarrel here!« Das ist ein Beispiel für das Modell einer »religionsfreien« Schule, in der nur noch die gemeinsamen Grundwerte und philosophische Argumente zählen, während religiöse und weltanschauliche Positionen und Lebensformen ausgeklammert werden.

Das aktuelle Positionspapier der Kammer für Öffentliche Verantwortung der EKD »Konsens und Konflikt« (Kirchenamt der EKD 2017) betont: »Die Demokratie weiterzuentwickeln und zu stärken bedeutet daher, eine demokratische Streitkultur zu fördern.« Schule ist der prominente Ort, an dem eine solche Streitkultur eingeübt werden kann; aber eben nur, wenn auch unterschiedliche Positionen und Wahrheitsüberzeugungen zugelassen werden.

Die Fächergruppe Religion-Ethik könnte ein exemplarisches Lernfeld für Pluralitätsfähigkeit und damit auch Demokratiefähigkeit in der Schule werden. Dazu wäre es allerdings nötig, dass nicht nur in getrennten Lerngruppen gelernt wird, sondern evangelischer, katholischer, islamischer Religionsunterricht *und auch der Ethikunterricht* in substanzielle Kooperation und Austausch kommen – so wie das bereits die EKD-Denkschrift zum RU von 1994 vorgeschlagen hat. Leider bleibt in den gegenwärtigen Konzepten und Versuchen zum konfessionell-kooperativen RU der Ethik-Unterricht weitgehend unberücksichtigt, und auch in der aktuellen EKD-Denkschrift von 2014 wird er nur am Rande erwähnt, während der Fokus ganz auf die Kooperation zwischen evangelischem und katholischem RU gerichtet ist.

## 5.2 Religiöse Sprachfähigkeit als Bildungsaufgabe

Wenn man die Überlegungen von Habermas zu den notwendigen komplementären Lernprozessen von religiösen und säkularen Bürger\*innen ernst nimmt,

rückt die religiöse Bildung ins Zentrum öffentlicher Bildungsaufgaben. Denn hier können einerseits religiösen Schüler\*innen die erwähnten Zusammenhänge zwischen Glaubensperspektiven und allgemeinen demokratischen Grundwerten erschlossen werden, und andererseits nichtreligiösen Schüler\*innen die von Habermas geforderte »Sensibilität für die Artikulationskraft religiöser Sprachen«. Dazu braucht es sowohl eine Einführung in die Grundlagen der christlich-religiösen Sprache als auch das Angebot und die kreative Erarbeitung von Übersetzungsprozessen (vgl. dazu genauer: Pirner 2015b).

### 5.3 Interreligiöses Lernen als Verständigung über überreligiöse Werte

Ich will abschließend versuchen, das am Beispiel des für den heutigen RU so zentralen interreligiösen Lernens zu konkretisieren. Im Kontext von Öffentlicher Theologie und Öffentlicher Religionspädagogik wäre interreligiöses Lernen nicht lediglich als dialogischer Prozess, sondern als triologischer Prozess zu fassen. Es geht nicht lediglich darum, dass Religionen und Weltanschauungen in vielfältige Dialoge mit einander kommen, sondern es geht immer auch darum, die Basis und das primäre Bezugsfeld einer solchen Verständigung als dritten Faktor präsent zu halten: die gemeinsamen normativen Grundlagen unserer (Welt-)Gesellschaft, die am prägnantesten und zustimmungsfähigsten in den Menschenrechten festgehalten sind. Durch sie werden sowohl die prozessualen Kommunikationsregeln mitbestimmt – interreligiöse Kommunikation als Kommunikation zwischen gleichberechtigten und wechselseitig zu respektierenden Partnern – als auch wichtige Inhalte und Ziele der interreligiösen Kommunikation – z. B. Religions- und Weltanschauungsfreiheit oder die Auseinandersetzung über den Umgang mit behinderten Menschen.

Das schließt natürlich nicht aus und macht es nicht überflüssig, dass dialogische Verständigungs- und Lernprozesse im Sinne einer Didaktik der Begegnung direkt zwischen Menschen verschiedener religiöser oder weltanschaulicher Orientierung stattfinden – ganz im Gegenteil. Allerdings ist es m. E. auch in solchen dialogischen Verständigungs- und Lernprozessen ratsam sich zu vergegenwärtigen, dass sie nicht im gleichsam voraussetzungslosen, wertefreien Raum stattfinden, sondern sie unter bewusster, konstruktiv-kritischer Einbe-

ziehung des Grundwerte- und Menschenrechtsdiskurses zu führen.

Ich habe einmal versucht, diese Überlegungen in einem eigenen Modell von interreligiöser und interweltanschaulicher Kompetenz zu konkretisieren (vgl. dazu genauer: Pirner 2018):

Bezugsbereiche	a) wahrnehmen und deuten – b) kennen und wissen – c) sich einfühlen und Perspektiven wechseln – d) ausdrücken und darstellen – e) kommunizieren und teilhaben – f) urteilen und begründen – g) sich verhalten und handeln	Aspekte von interrelig. Überschneidungssituationen
eigene Religion(en), Konfession(en) oder Weltanschauung(en) (eigene Bezugsüberzeugung)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Positive Grundhaltungen der eigenen Bezugsüberzeugung gegenüber Fremden und Anderen (z. B. Nächstenliebe, Achtung, Respekt) kennen, darstellen und begründen.</li> <li>2) Die Pluralität von Glaubensinhalten und –formen innerhalb der eigenen Bezugsüberzeugung kennen und deren Wertschätzung begründen.</li> <li>3) Grenzen der Wahrheitsgewissheit wahrnehmen und aus der eigenen Bezugsüberzeugung heraus begründen.</li> <li>4) Mit Kritik an der eigenen Bezugsüberzeugung konstruktiv und selbstkritisch umgehen.</li> <li>5) Offenheit gegenüber anderen religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen aus der eigenen Bezugsüberzeugung begründen.</li> </ol>	personal sozial medial
andere Religionen, Konfessionen oder nichtreligiöse Weltanschauungen und spirituelle Lebensstile	<ol style="list-style-type: none"> <li>6) Andere Religionen und Weltanschauungen sowie Mischformen von Religiosität und Spiritualität nach ihrem eigenen pluralen Selbstverständnis kennen und unter Respektierung ihrer Andersheit und Fremdheit darstellen.</li> <li>7) Die Angemessenheit von Meinungen und Darstellungen zu anderen Religionen, Weltanschauungen und spirituellen Lebensstilen beurteilen.</li> <li>8) Sich in anders-religiösen, -weltanschaulichen und -kulturellen Kontexten einfühlsam und respektvoll verhalten.</li> </ol>	lokal regional national internat. global

<p>andere Religionen, Konfessionen oder nichtreligiöse Weltanschauungen und spirituelle Lebensstile</p>	<p>9) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen anderen Religionen, Weltanschauungen sowie spirituellen Lebensstilen und der eigenen Bezugsüberzeugung wahrnehmen, beurteilen und über sie kommunizieren.</p> <p>10) Die eigene Bezugsüberzeugung aus der Perspektive anderer Religionen und Weltanschauungen wahrnehmen.</p> <p>11) Von anderen Religionen, Weltanschauungen und spirituellen Lebensstilen lernen und Perspektiven der eigenen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugung als Lernangebot an andere zur Sprache bringen.</p> <p>12) Mit Anhängern anderer Religionen, Weltanschauungen und spiritueller Lebensstile zum Wohl aller kooperieren.</p> <p>13) Mit Anhängern anderer Religionen und Weltanschauungen über strittige Fragen sowie kritische Situationen friedlich und respektvoll diskutieren.</p>	<p>intra-kulturell trans-kulturell inter-kulturell</p>
<p>gesellschaftliche und globale Grundwerte und -prinzipien (z. B. Grundwerte der Verfassung, Menschenrechte)</p>	<p>14) Grundwerte und -prinzipien aus der Perspektive der eigenen Bezugsüberzeugung begründen, interpretieren und beurteilen.</p> <p>15) Wissen, dass diese Grundwerte und -prinzipien von unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen oder vernünftig-pragmatischen Perspektiven aus begründet, bejaht und interpretiert werden können.</p> <p>16) Die normativen Prämissen von Grundwerten und -prinzipien als konstruktiv-kritische Herausforderung der eigenen und anderer religiös-weltanschaulicher Überzeugung/en verstehen und entsprechende Konsequenzen bedenken.</p> <p>17) Grundwerte und -prinzipien als Basis für interreligiöse und inter-weltanschauliche Verständigung verstehen und in Anspruch nehmen (z. B. Recht auf Religionsfreiheit).</p>	<p>intra-religiös trans-religiös interreligiös</p>

Tabelle 1: Modell von interreligiöser und interweltanschaulicher Kompetenz

Zwei Schlussbemerkungen sind mir wichtig:

(1) Ich habe versucht, den Beitrag des RU zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und damit auch zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung in der Schule konstruktiv darzustellen und dabei auch die besonderen Chancen von Schule als Ort der Öffentlichkeit zu beschreiben. Dabei ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass Schule und RU nicht alle Aufgaben übernehmen können, die eigentlich gesamtgesellschaftliche wären und dass sie nicht alle Versäumnisse auffangen können, die z. B. in der Sozialpolitik oder der Einwanderungspolitik gemacht wurden und werden. Es gehört m. E. auch zu den Aufgaben des RU und der Religionslehrerbildung, hier ein kritisches, politisches Bewusstsein sowie die Bereitschaft zur Übernahme von schul- und gesellschaftspolitischer Verantwortung zu fördern.

(2) Zu einem solchen kritischen, politischen Bewusstsein gehört auch die Erkenntnis, dass bei all unserem Bemühen als Religionslehrende um die Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts das System Schule auch vorhandene Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten reproduziert und teilweise verstärkt. Das gilt besonders für das dreigliedrige Schulsystem, das wir in Bayern haben. Deshalb ist Bildungsgerechtigkeit ein weiteres zentrales Thema Öffentlicher Theologie und Öffentlicher Religionspädagogik – das aber einen weiteren Aufsatz erfordern würde (vgl. zur Bildungsgerechtigkeit v. a. Grümme 2014).

## Literatur

- Albrecht, Christian und Reiner Anselm (2017). *Öffentlicher Protestantismus. Zur aktuellen Debatte um gesellschaftliche Präsenz und politische Aufgaben des evangelischen Christentums*. Zürich: TVZ.
- Bedford-Strohm, Heinrich (2012). *Position beziehen. Perspektiven einer öffentlichen Theologie*. 3. Aufl., München: Claudius.
- Bedford-Strohm, Heinrich (2017). »Public Theology and Interreligious Dialogue«. *International Journal of Public Theology (IJPT)* 11(3), 277–288.
- Daecke, Sigurd M. (1970). »Öffentlichkeit von Theologie, Predigt und Religionsunterricht. Notizen zum Thema einer didaktisch reflektierten theologia publica«. In P. Cornehl und H.-E. Bahr (Hrsg.): *Gottesdienst und Öffentlichkeit. Zur Theorie und Didaktik neuer Kommunikation*. Hamburg: Furche-Verlag, 217–262.
- Grümme, Bernhard. (2014). *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, Bernhard. (2015). *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, Bernhard (2018). *Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum »public turn« in der Religionspädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Habermas, Jürgen. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. (2007). »Replik auf Einwände, Reaktion auf Anregungen«. In R. Langthaler und H. Nagl-Docetal (Hrsg.), *Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas*. Wien: R. Oldenbourg Verlag, 366–414.
- Habermas, Jürgen. (2009). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. (2012). *Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken*. Berlin: Suhrkamp.
- Hermann, Ingo und Heinz R. Schlette (1966). »theologia publica. Einführung in die neue Reihe«. In H. J. Schultz, *Jenseits des Weihrauchs. Versuche einer Theologie im Alltag*. Olten: Walter-Verlag, 7–11.
- Höhne, Florian (2015). *Öffentliche Theologie. Begriffsklärungen und Grundfragen*



- (Öffentliche Theologie 31). Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Hull, John M. (1995). *Im Dunkeln sehen. Erfahrungen eines Blinden*. München: Dt. Taschenbuchverlag.
- Hull, John M. (2014). »Theology of Disability«. In Inclusive Church (Ed.): *Disability. The Inclusive Church Resource*. London: Darton, Longman and Todd, 49–100.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (1994). *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. Online: [www.ekd.de/download/religioese\\_orientierung\\_gewinnen.pdf](http://www.ekd.de/download/religioese_orientierung_gewinnen.pdf)
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2015). *Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2017). *Konsens und Konflikt: Politik braucht Auseinandersetzung. Zehn Impulse der Kammer für Öffentliche Verantwortung der EKD zu aktuellen Herausforderungen der Demokratie in Deutschland*. Hannover: EKD. Online: [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/20170814\\_konsens\\_und\\_konflikt.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/20170814_konsens_und_konflikt.pdf)
- Könnemann, Judith (2016). »Politische Religionspädagogik«. *WiReLex* <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100114/>
- Nassehi, Armin (2017). *Die letzte Stunde der Wahrheit*. Hamburg: Sven Murmann Verlagsgesellschaft.
- Nipkow, Karl E. (1994). »Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem«. In J. van der Ven & H.-G. Ziebertz (Hrsg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 197–232.
- Pirner, Manfred L. (2015a). »Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik«. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67(4), 310–318.

- Pirner, Manfred L. (2015b). »Re-präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik«. *Evangelische Theologie* 75(6), 446–458.
- Pirner, Manfred L. (2016). »Human Rights, Religion, and Education. A Theoretical Framework«. In M. L. Pirner, J. Lähnemann and H. Bielefeldt (eds.), *Human Rights and Religion in Educational Contexts*. Cham: Springer International Publishing, 11–27.
- Pirner, Manfred L. (Hrsg.). (2017a). »Special Issue »Public Theology—Religion(s)—Education««. *International Journal of Public Theology (IJPT)* 11(3).
- Pirner, Manfred L. (2017b). »Religionspädagogische Perspektiven zur Menschenrechtsbildung«. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 33, 110–121.
- Pirner, Manfred L. (2018). »Die blinden Flecken interreligiöser Kompetenzbildung. Bestandsaufnahme und Konsequenzen für ein Modell von interreligiöser und interweltanschaulicher Kompetenz im Horizont Öffentlicher Religionspädagogik«. In T. Heller (Hrsg.): *Religion und Bildung – interdisziplinär. Festschrift für Michael Wermke*. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt, 497–513.
- Pirner, Manfred L., Johannes Lähnemann und Heiner Bielefeldt (Hrsg.). (2015). *Menschenrechte und interreligiöse Bildung*. Berlin: EB-Verlag.
- Rawls, John (1999). *Collected Papers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rawls, John (2005). *Political Liberalism. Expanded Edition*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, John (2010). *Über Sünde, Glaube und Religion*. Berlin: Suhrkamp.
- Schulte, Andrea (Hrsg., 2018). *Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht*. Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- Simojoki, Henrik (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- van Oorschot, Friederike und Simone Ziermann (Hrsg., im Druck). *Theologie in Übersetzung?* Leipzig: Ev. Verlagsanstalt.
- von Stosch, Klaus (2017). *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen* (2. Aufl.). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

- Wetz, Franz-Josef (2008): »Gottlose Moral. Ethik ohne Religion«. <<https://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/swr2-wissen-gottlose-moral/-/id=660374/did=3554038/nid=660374/smnvps/index.html>>.
- Wichmann, Moritz (2016): »Mehrheit für Abschaffung des Religionsunterrichts, auch bei Union-Wählern« <<https://yougov.de/news/2016/09/28/mehrheit-fur-abschaffung-des-religionsunterrichts-/>>
- Wolterstorff, Nicholas (2013). »An Engagement with Jürgen Habermas on Post-metaphysical Philosophy, Religion, and Political Dialogue«. In C. Calhoun, E. Mendieta & J. VanAntwerpen (Hrsg.), *Habermas and Religion*. Cambridge: Polity Press, 92–111.
- Wunderlich, Reinhard (1997). *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Zum Autor

Prof. Dr. Manfred L. Pirner, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des ev. Religionsunterrichts und Direktor der Forschungsstelle für Öffentliche Religionspädagogik.



Arbeitsschwerpunkte: Öffentliche Theologie und Bildung; Menschenrechtsbildung; Medienbildung; Lehrer\*innen-Forschung; bilingualer Religionsunterricht.

Kontakt: <[www.manfred-pirner.de](http://www.manfred-pirner.de)>

