

# RELIGIÖSE BILDUNG ZWISCHEN SPRACHSCHULUNG UND ÜBERSETZUNG IM HORIZONT EINER ÖFFENTLICHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

*Manfred L. Pirner*

## ZUR EINFÜHRUNG: EINIGE SCHLAGLICHTER AUS DER AKTUELLEN DISKUSSION UM DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Im September 2016 führte das Meinungsforschungsinstitut YouGov eine Umfrage zum Religionsunterricht durch, deren Ergebnis bald in allen großen deutschen Tageszeitungen veröffentlicht wurde, meist unter der Schlagzeile »Mehrheit für die Abschaffung des Religionsunterrichts«. <sup>1</sup> Veranlasst durch den Wechsel vom Religionsunterricht zu einem Ethikunterricht für alle im Nachbarland Luxemburg, hatte YouGov nach eigenen Angaben 1048 Deutsche repräsentativ befragt. Die Frage »Würden Sie einen gemeinsamen Werteunterricht statt des Religionsunterrichts für alle Schüler befürworten oder ablehnen?« beantworteten 69% der Befragten mit »voll und ganz« oder »eher« Befürwortung. Auch wenn man die behauptete Repräsentativität der Umfrage angesichts der Generierung des »YouGov Panels« in Zweifel ziehen kann, ist die Tendenz doch aus religionspädagogischer Sicht beunruhigend.

In ihrer Ausgabe vom 12. Januar 2017 titelte die ZEIT: »Brauchen wir ›Reli‹ noch?« Immerhin wurden hier die Meinungen von zwei Redakteuren als Pro und Contra gegenüber gestellt.

Versucht man, auf Youtube Filme zum Religionsunterricht zu finden, so landet man sehr schnell bei den nicht wenigen Videos der österreichischen Initiative »Religion ist Privatsache«, die im Youtube- und Fernseh-Kanal »Es werde Licht! Humanistisch fernsehen« veröffentlicht sind. Am plakativsten von ihnen ist die Podiumsdiskussion »Gott in der Schule – Was tun?« Hier wurden von vornherein ausschließlich Gegner des schulischen Religionsunterrichts eingeladen; deshalb geht es auch gar nicht mehr um die Frage, ob der Religionsunterricht abgeschafft werden solle, sondern nur noch darum, wie man das am besten bewerkstelligen kann.

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://yougov.de/news/2016/09/28/mehrheit-fur-abschaffung-des-religionsunterrichts/> [Stand: 13.08.2017].

Diese drei Beispiele machen schlaglichtartig deutlich, wie umstritten und in Frage gestellt der Religionsunterricht neuerdings wieder ist. Ich meine, sie zeigen auch, dass unser Nachdenken über Sprache und Religionsunterricht kein lediglich binnendidaktisches Problem beschreibt, etwa mit der Leitfrage »Wie können wir die religiöse Tradition so versprachlichen, dass die Schüler sie verstehen können?« Es geht vielmehr um ein weiterreichendes Problem, mit der Leitfrage, ob die christliche Tradition (und andere religiöse Traditionen) in unserer heutigen säkular-pluralistischen Gesellschaft überhaupt noch etwas Hilfreiches und Bedeutsames zu sagen hat – und falls ja, in welcher Sprache sie das, was sie zu sagen hat, in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen könnte. Ich beginne deshalb mit einer sehr grundsätzlichen sozialphilosophischen Perspektive, die für mich einen hilfreichen Rahmen für eine Öffentliche Theologie und Religionspädagogik bietet, auf deren Perspektiven ich mich dann beziehen werde.

## 1. EIN SOZIALPHILOSOPHISCHER RAHMEN FÜR ÖFFENTLICHE THEOLOGIE UND RELIGIONSPÄDAGOGIK

Wie ich andernorts genauer dargestellt habe (Pirner 2016; Pirner 2015a; Pirner 2015b; Pirner 2015c), halte ich das Konzept des »overlapping consensus« des amerikanischen Sozialphilosophen John Rawls für eine gute Grundlage, um die Beziehung zwischen verschiedenen, z. T. in Widerspruch zu einander stehenden Religionen und Weltanschauungen zum tragenden Wertegrund einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zu bestimmen (vgl. Rawls 2005; Rawls 1999). Im gesellschaftlichen Diskurs der »öffentlichen Vernunft« (»public reason«) sind nach Rawls prinzipiell alle religiösen und nicht-religiösen Perspektiven und Argumente zugelassen und sollen sich einbringen können. Allerdings basiert dieser Diskurs auf Grundwerten und Grundprinzipien, die bereits konsensual z. B. in der Verfassung oder den Menschenrechtskonventionen festgelegt wurden. Deshalb geht es nicht lediglich darum, dass die verschiedenen Religionen und Weltanschauungen nach vorhandenen Überlappungsbereichen suchen, sondern vielmehr sollen sie sich durch die bereits bestehenden Grundwerte und Grundprinzipien zu mehr Humanität und damit auch zu mehr Gemeinsamkeiten mit anderen Religionen und Weltanschauungen herausfordern lassen. Das kann dann geschehen, wenn jede Religion oder Weltanschauung aus ihrer eigenen Perspektive und aus ihren je eigenen Gründen heraus die gemeinsamen Grundwerte und Grundprinzipien bejaht.

So haben z. B. die beiden großen Kirchen in Deutschland im Lauf des 20. Jahrhunderts ihr ausdrückliches, theologisch unterstütztes »Ja« zu den Menschenrechten gefunden, welchen sie zunächst skeptisch bis kritisch gegenübergestanden hatten. Seitdem tragen sie wesentlich zur Förderung und

Weiterentwicklung der Menschenrechte und der auf ihnen beruhenden Grundwerte unserer Verfassung bei. Grafisch lässt sich das Rawlsche Konzept folgendermaßen darstellen:

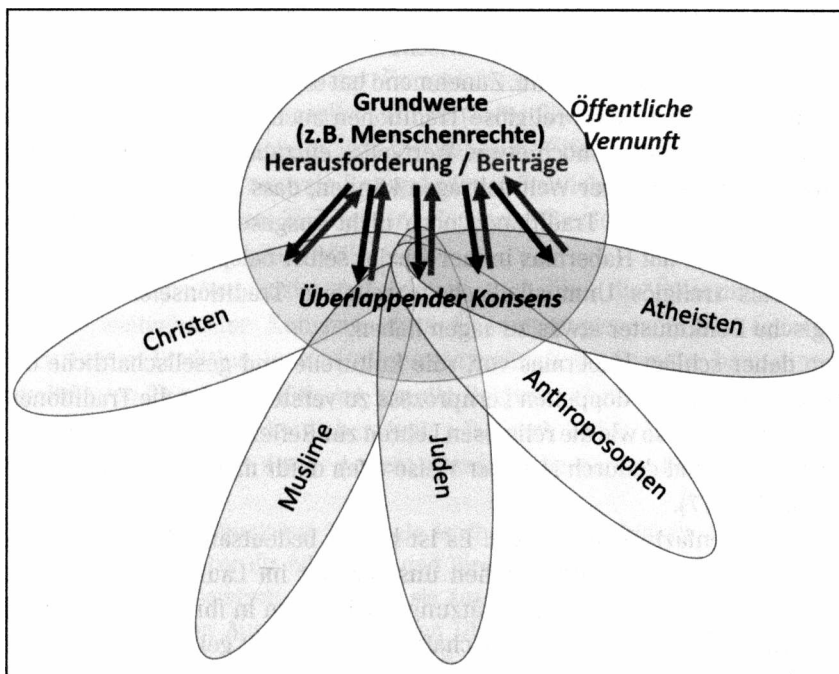


Abb. 1: Öffentliche Vernunft und überlappender Konsens nach John Rawls

Rawls bekundet ausdrücklich seine Wertschätzung für die Mitwirkung religiöser Bürger am gesellschaftlichen und politischen Diskurs und bringt in diesem Zusammenhang als positive Beispiele etwa die Bürgerrechtsbewegung von Martin Luther King oder die katholische Soziallehre ins Spiel. Allerdings ist er der Auffassung, dass in den politischen Entscheidungsprozessen, also in einem engeren Bereich der »öffentlichen Vernunft«, solche religiösen Konzepte als *politische* Konzepte formuliert, d. h. übersetzt werden müssen.

Darin stimmt ihm Jürgen Habermas zu. Ähnlich wie Rawls ist Habermas der Auffassung, dass religiöse Bürger ihre religiösen Perspektiven zwar jederzeit in den informellen öffentlichen Diskurs einbringen können; im »politischen Entscheidungsprozess der Parlamente, Gerichte und Regierungen« können religiöse Argumente allerdings »erst ›zählen‹ [...], wenn deren relevanter Gehalt in eine öffentlich zugängliche Sprache übersetzt worden ist« (Habermas 2007, 412; vgl. auch Habermas 2009, 326). Habermas geht jedoch über Rawls hinaus, indem er fordert, dass umgekehrt auch säkulare Bürger sich »einen Sinn für die Artiku-

lationskraft religiöser Sprachen bewahr[en]« (Habermas 2001, 21; Habermas 2009, 137 f.) und »sich an Anstrengungen beteiligen, relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen« (Habermas 2009, 118).

Dafür wirbt Habermas bekanntlich, weil er zunehmend skeptischer geworden ist, ob die rein säkulare, aufklärerische Vernunft allein ein humanes Zusammenleben gewährleisten kann. Zunehmend hat er in den vergangenen Jahren die Einsicht formuliert, dass religiöse Traditionen auch heute für eine säkularpluralistische Gesellschaft noch etwas Wertvolles einzubringen haben, dass sie zur Humanisierung unserer Welt beitragen können, dass das »semantische Potenzial« dieser religiösen Traditionen noch nicht ausgeschöpft ist. Als bekennender Agnostiker hat Habermas immer wieder selbst Beispiele dafür geliefert, dass ihm als »religiös Unmusikalischen« religiöse Traditionselemente bzw. theologische Denkmuster etwas zu sagen haben.

Von daher schlägt Habermas vor, »die kulturelle und gesellschaftliche Säkularisierung als einen doppelten Lernprozess zu verstehen, der die Traditionen der Aufklärung ebenso wie die religiösen Lehren zur Reflexion auf ihre jeweiligen Grenzen nötigt« und dadurch in neuer Weise offen dafür macht, voneinander zu lernen (a.a.O., 117).

Als Zwischenfazit halte ich fest: Es ist höchst bedeutsam, dass die beiden wohl bedeutendsten Sozialphilosophen unserer Zeit im Lauf ihres Lebens zu einer zunehmend positiveren Einschätzung der Religion in ihrer Bedeutung für die modernen, pluralistischen Gesellschaften und die Welt gekommen sind. Die von ihnen erarbeiteten Konzepte »öffentliche Vernunft«, »überlappender Konsens«, »Übersetzung« und »komplementäres Lernen« zwischen religiösen und nichtreligiösen Bürgern erscheinen in besonderer Weise geeignet als Referenzrahmen, in dem sich Theologie und Religionspädagogik verorten können.

## 2. ÜBERSETZUNG UND BILINGUALITÄT IN DER (ÖFFENTLICHEN) THEOLOGIE

Die theologische Denkrichtung, die sich am deutlichsten innerhalb des oben skizzierten Referenzrahmens verortet hat, ist die Öffentliche Theologie. In Deutschland haben vor allem Wolfgang Huber (schon 1973) und Heinrich Bedford-Strohm (vgl. z. B. Bedford-Strohm 2012; Bedford-Strohm 2008) die Position vertreten, dass Kirche und Theologie sich heute der kritischen Öffentlichkeit in einer freiheitlich-demokratischen und pluralistischen Gesellschaft bewusst stellen und eine primär gesellschaftsdiakonische Aufgabe wahrnehmen müssen. In Anknüpfung an ihre Positionierungen und an den internationalen Diskurs um »Öffentliche Theologie« bzw. »Public Theology« (vgl. hierzu auch Höhne 2015)

versuche ich, zentrale Charakteristika von Öffentlicher Theologie in eigenen Worten und in meiner eigenen Zuspitzung stichpunktartig zu benennen:

- Öffentliche Theologie bejaht ihre Partikularität in der Öffentlichkeit einer pluralistischen Gesellschaft (Selbstbegrenzung).
- Öffentliche Theologie stellt sich dem kritischen öffentlichen Diskurs (und ist bereit zur Selbstkritik).
- Öffentliche Theologie bringt Perspektiven aus der eigenen Tradition zum Wohl für alle in die Gesellschaft ein (Selbstüberschreitung).
- Für Öffentliche Theologie sind von daher die öffentliche Bildung und die Medienöffentlichkeit zentrale Bezugfelder (Öffentliche Religionspädagogik).
- Zum Erreichen ihrer Ziele ist für Öffentliche Theologie eine Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit nötig.

In der theologischen Sozialethik besteht auch über die Öffentliche Theologie hinaus weitgehender Konsens, dass Übersetzungen von der Sprache der christlichen Tradition in eine allgemeinzugängliche Sprache bzw. eine Bilingualität von Theologen nötig ist, um die Relevanz christlicher Perspektiven für die Gesellschaft zu verdeutlichen (vgl. z. B. Lesch 2013). Im Diskurs um die Öffentliche Theologie ist dieser Aspekt allerdings besonders betont worden:

»Kennzeichen öffentlicher Theologie ist ihre Zweisprachigkeit: Einerseits gibt sie Rechenschaft über die biblischen und theologischen Wurzeln der entsprechenden Aussagen. Andererseits impliziert sie ausdrückliche Ausführungen zu der Frage, warum die zum Ausdruck gebrachten Überlegungen und Bekräftigungen für alle Menschen guten Willens Sinn machen. Neben der biblischen und theologischen Sprache muss öffentliche Theologie deswegen auch die Sprache des säkularen Diskurses beherrschen und sich in philosophischen, politischen oder ökonomischen Debatten verständlich zu machen versuchen.« (Bedford-Strohm 2009, 331)

Geht man davon aus, dass die von Bedford-Strohm genannten Bereiche des Philosophischen, Politischen und Ökonomischen, sowie weitere Handlungsfelder, ihre je eigenen Rationalitäten und Sprachwelten haben, macht es m. E. Sinn, von einer notwendigen *Mehrsprachigkeit* Öffentlicher Theologie zu sprechen. Es gibt eben nicht die *eine* Öffentlichkeit, sondern vielfältige plurale Öffentlichkeiten, in die hinein Theologie sich jeweils auf spezifische Weise verständlich machen muss. Das gilt auch und nochmals in besonderer Weise für religionspädagogische Bildungsanstrengungen; sie müssen nicht nur die Rationalitäten und Sprachen unterschiedlicher Öffentlichkeiten, sondern spezifischer Adressatengruppen berücksichtigen. Mit ihren didaktischen Perspektiven kann Öffentliche Religionspädagogik gerade die Theologie insgesamt dafür sensibilisieren, dass es nicht nur um Übersetzungen in die abstrakte Sprache einer »öffentlichen Vernunft« geht, sondern immer auch und vor allem um Übersetzungen in adressatenspezifische Sprachspiele.

Nun ist im theologischen Diskurs auch verschiedentlich Kritik am Übersetzungsparadigma geübt worden. Man hat kritisiert, dass Habermas' Verständnis sowohl der Religion als auch der säkularen, öffentlichen Vernunft etwas Statisches anhaftet. Dem gegenüber wäre darauf zu verweisen, dass auch die Binnenperspektive zumindest der christlichen Religion immer schon in ein Netzwerk von vernunftgeleiteten Begründungen und Argumentationen eingebettet ist. Religion ist nicht »unvernünftig« und von daher in ihrer inneren Logik durchaus auch für Nichtglaubende bis zu einem gewissen Grad nachvollziehbar – was gerade Habermas selbst als »religiös Unmusikalischer« mit seinen tief-schürfenden Interpretationen christlich-theologischer Motive immer wieder bestätigt hat.

Andererseits liegt auch die allgemeine Verständigungssprache der öffentlichen Vernunft nicht ein für alle Mal fest, sondern ist historisch geworden, verhandelbar und entwicklungsfähig. Insofern kann es aus theologischer Sicht nicht lediglich darum gehen, religiöse Gehalte in die Sprache der allgemeinen Vernunft zu übersetzen, sondern es wird ebenso darum gehen, das allgemeine Vernunftverständnis zu erweitern, wie das in jüngster Zeit z. B. Johannes Fischer und Peter Dabrock angeregt haben (vgl. Fischer 2002; Dabrock 2000).

Allerdings legt schon Rawls großen Wert darauf, dass die »öffentliche Vernunft« einen offenen und dynamischen Charakter hat (Rawls 1999, 582). Und, wie Rawls explizit herausstellt, muss sie unterschieden werden »von dem, was manchmal mit säkularer Vernunft oder mit säkularen Werten bezeichnet wird« (ebd.). Säkulare Vernunft sei zu bestimmen als »Argumentieren mit Bezug auf umfassende nicht-religiöse Lehren«, während öffentliche Vernunft sich auf den Bereich der politischen Werte beschränke und für sich genommen weder religiös noch nicht-religiös sei (a.a.O., 583). Dies sei der Grund dafür, dass unter anderen auch Konzepte, die aus religiösen Traditionen abgeleitet sind, wie etwa »katholische Sichtweisen des Gemeinwohls und der Solidarität«, zugelassen sind, Ideen zur öffentlichen Vernunft beizutragen, solange »sie in Form von politischen Werten zum Ausdruck gebracht werden« (ebd.). Auch bei Habermas findet sich dieser Gedanke einer offenen, dynamischen Verständigungssprache, wenn er immer wieder die Wendung gebraucht, relevante Gehalte aus religiösen Traditionen müssten in eine »allgemein zugängliche Sprache« übersetzt werden.

Noch grundsätzlicher ist die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit der Übersetzung religiöser Sprache generell in Frage gestellt worden, gerade wenn das Sprachverständnis nicht auf das Semantische beschränkt wird, sondern auch pragmatische und performative Dimensionen mit berücksichtigt. So fragt etwa Peter Dabrock im Hinblick auf Cornel Wests – in einem an Martin Luther King erinnernden prophetischen Stil vorgetragenen – Beitrag zu einem Symposium mit Habermas, Charles Taylor und Judith Butler: »Bedarf eine solche Rede tatsächlich der Übersetzung, oder entfaltet sie ihre eigentümliche Wirkung, deren »au-

thentischen Charakter« Habermas ausdrücklich eingesteht und nicht zerstören möchte, nicht gerade durch ihre Performanz?» (Dabrock 2014, 110).

In der Tat scheint sich die Kategorie der Übersetzung nicht für alle Arten und Weisen, in denen religiöse Sprache auch für nicht-religiöse Menschen relevant werden kann, zu eignen. Auch öffentliche Gottesdienste oder kirchliche Gedenkfeiern haben eine wichtige Rolle für die Gesellschaft und zu vielen Anlässen auch für die Schulen. Hier ist es gerade die spezifische religiöse Sprache, die von den Menschen gesucht und gewünscht wird – allerdings kann man sehr wohl auch bei der Predigtsprache und der liturgischen Sprache die Frage stellen, inwieweit sie sozusagen *übersetzungsoffen* ist. Und der Übersetzungsbegriff hat vor allem den Vorteil, dass er *Verständigungsprozesse bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz* charakterisieren kann – weswegen er von manchen Kulturwissenschaftlern geradezu als mögliches neues Paradigma interkultureller und intersegmentaler Kommunikation in pluralen, ausdifferenzierten Gesellschaften gehandelt wird (vgl. z. B. Renn/Straub/Shimada 2002; Bachmann-Medick 1997; Bachmann-Medick 2009). Von daher wäre m. E. zu überlegen, ob es nicht sinnvoll ist, statt den Übersetzungsbegriff aufzugeben, ihn einerseits im Bewusstsein seiner Grenzen zu verwenden, ihn andererseits aber auch im Anschluss an kultur- und translationswissenschaftliche Überlegungen, auf die ich hier nicht näher eingehen kann (vgl. Pirner 2012), zu »verflüssigen« bzw. ihn mehrdimensional, also nicht lediglich als das Finden von semantischen Äquivalenzen, zu verstehen, sondern auf pragmatische Dimensionen hin zu erweitern.

Ein Beispiel lässt sich in der empirischen Befragung von Mitarbeitenden des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland e.V. (CJD) finden, die wir vor einigen Jahren durchgeführt haben (vgl. Pirner 2008). Hier gaben auch viele derjenigen, die nach eigenem Bekunden nicht an Gott glauben, an, dass sie Aspekte des »christlichen Menschenbildes« sowie die »christlichen Werte« in einer vom CJD programmatisch angestrebten »christlichen Pädagogik« für ihre pädagogische Arbeit als hilfreich und Orientierung gebend erleben. Offensichtlich können hier auch nicht-religiöse Menschen religiöse Aussagen und Argumentationsmuster für sich so nachvollziehen, dass ihnen dies – in diesem Fall – einen professionsbezogenen Zugang zu Sinnpotenzialen christlicher Überzeugungen ermöglicht, ohne dass sie selbst notwendigerweise religiös werden. In diesem Kontext kann man eher pragmatische Übersetzungen vermuten, die nicht notwendigerweise eine kognitiv-sprachliche Reformulierung voraussetzen.

Noch stärker zeigt sich diese pragmatische Dimension am Beispiel einer Kollegin, die mehrere Jahre als Lehrerin an einer evangelischen Schule tätig war und sich selbst als agnostisch bezeichnet. In einem Gespräch über ihre Erfahrungen an der Schule erzählte sie, dass sie vor allem das persönliche, fürsorgliche Miteinander im Kollegenkreis positiv beeindruckte, das erkennbar vom christlichen Glaubensethos getragen gewesen sei. Als exemplarisch dafür empfand sie das regelmäßige öffentliche Fürbittgebet für kranke Kollegen, das sie nach ihren

eigenen Aussagen zustimmend mitvollzog – ohne es als Gebet an Gott mitzuvollziehen. Auch hier lässt sich m. E. von einer Art pragmatischer Übersetzung sprechen, nämlich einer Übersetzung christlich-religiöser Praxis in persönlich stimmige (nicht-religiöse) Interpretation. Dieses Beispiel kann zugleich darauf verweisen, dass auch für bewusste Christen derartige Übersetzungen im Sinne von persönlicher Aneignung und – manchmal durchaus eigenwilliger und zum Säkularen tendierender – Transformation von christlichen Glaubensinhalten eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen.

### 3. ZWISCHEN SPRACHSCHULUNG UND ÜBERSETZUNG – KONSEQUENZEN FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Die Aufnahme der Impulse aus den Diskursen der Sozialphilosophie und der Öffentlichen Theologie im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik lässt mögliche Konsequenzen für die Bedeutung von Sprache im Religionsunterricht in den Blick kommen.

1. Ich erinnere an meine Eingangsbeispiele, die gezeigt haben, wie umstritten der Religionsunterricht gegenwärtig wieder ist und wie sehr die Tendenz in Richtung einer ethischen Bildung auf der alleinigen Basis einer als universalistisch verstandenen philosophischen Vernunftethik geht. In dieser Situation sehe ich eine besonders zentrale Aufgabe darin, unseren Zeitgenossen ein Denkmodell anzubieten, das verdeutlicht, wie partikulare Religionen zum Gemeinwohl beitragen können und beigetragen haben. Nach meiner Einschätzung und Erfahrung eignet sich das Denkmodell von Rawls und Habermas hierfür in besonderer Weise. Dieses Denkmodell kann auch eine wichtige Basis für die Begründung des Religionsunterrichts sein, die damit eine andere Akzentuierung erhält. Während in jüngerer Zeit für die Begründung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen eine formale, tendenziell überzeitlich-kulturanthropologische Argumentation im Vordergrund gestanden hat – nämlich, *dass* der religiöse Modus menschlicher Weltbegegnung ein zentraler unter anderen ist –, rückt aus der Perspektive einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik die weiterführende Frage in den Fokus, *was* eine bestimmte religiöse Sichtweise und Praxis in den gemeinsamen humanisierenden Lernprozess der Gesellschaft im gegenwärtigen zeitgeschichtlichen Kontext einzubringen hat. Öffentliche christlich-religiöse Bildung ist dann begründungstheoretisch v. a. vom historisch gewachsenen Vertrauen und der aktuellen Evidenz getragen, dass das Christentum inhaltlich einen Sprach-, Wahrnehmungs- und Reflexionsgewinn und damit letztlich einen Lebensgewinn für Individuum und Gesellschaft erbringt, und hat den Auftrag, dies allen Schülern (gerade auch den anders- und nicht-religiösen) didaktisch zu erschließen. Das systematische Zentrum einer solchen öffentlichen christlich-religiösen Bildung ist die Reflexion des Verhältnisses von Glauben und



Wissen, die in einer religiös-weltanschaulich pluralen Gesellschaft besonders wichtig ist.

2. Das Denkmodell von Rawls und Habermas kann aber auch als ein Modell für Schule und öffentliche Bildung insgesamt verstanden werden. Denn je pluralistischer eine Gesellschaft wird, desto schwieriger wird es auch, sich auf gemeinsame Vorstellungen von Allgemeinbildung zu einigen, also auf oberste Bildungsziele und zentrale Inhalte öffentlicher Bildung. Die eingangs genannten kritischen Anfragen an den Religionsunterricht verweisen symptomatisch darauf, dass wir sowohl schulisch als auch gesamtgesellschaftlich an einem Scheideweg stehen: Wollen wir eine rein *säkularistische* Gesellschaft, in der religiöse und weltanschauliche Orientierungen ins rein Private zurückgedrängt werden, oder wollen wir eine *pluralistische* Gesellschaft, in die sich Menschen mit ihren religiösen und weltanschaulichen Orientierungen einbringen können? Analog stellt sich diese Frage für die öffentliche Schule: Wollen wir Schulen, die in dem Sinn weltanschaulich neutral sind, dass sie religiöse und weltanschauliche Perspektiven ausschließen und sich damit als säkularistisch definieren, oder Schulen, die in fairer und ausgewogener Weise religiöse und weltanschauliche Perspektiven zulassen und sich im Modus der Bildung mit ihnen beschäftigen, also ein pluralistisches Selbstverständnis pflegen? Auf der Basis der sozialphilosophischen Theorien von Rawls und Habermas lässt sich die klare Präferenz für ein pluralistisches Verständnis von öffentlicher Bildung gut begründen (vgl. auch Alexander 2015, der aufgrund einer kritischeren Einschätzung von Rawls und Habermas auf Isaiah Berlin zurückgreift). Und ich bin sehr dankbar, dass die EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht von 2014 ihre Überlegungen und Empfehlungen auf die Schule insgesamt ausgeweitet hat und Pluralitätsfähigkeit als Ziel von Schule insgesamt definiert hat.

3. Das bedeutet aber auch, dass im Sinne des Rawlsschen Modells die gemeinsamen, im gesellschaftlichen Konsens vereinbarten Werte und Normen unseres Gemeinwesens stärker als bisher in der Schule und auch im Religionsunterricht zur Sprache kommen sollten. Auch der Religionsunterricht muss, wie die Öffentliche Theologie, noch stärker bilingual werden: Er muss die Sprache der christlichen Tradition sprechen, aber auch die Sprache der Menschenrechte und der Grundwerte unseres Grundgesetzes. Und er muss zeigen, wie spezifisch christliche Perspektiven zur Förderung eines gedeihlichen Zusammenlebens und des gesellschaftlichen Zusammenhalts beitragen können. Religionslehrkräfte können und sollten sich im Rahmen der Schulentwicklung dafür einsetzen, dass die menschenrechtlich, grund- und verfassungsrechtlich verankerten Bildungsziele stärker in den Schulprofilen verankert werden. Zum Beispiel halte ich es für ein gravierendes Manko, dass angesichts des hohen Stellenwerts der Menschenrechte als internationaler Wertekonsens Menschenrechtsbildung in den neuen bayerischen Lehrplänen nicht als schulart- und fächerübergreifendes

Bildungsziel vorkommt; und selbst im übergreifenden Ziel »politische Bildung« werden zwar »Grundrechte«, aber nicht die Menschenrechte erwähnt.<sup>2</sup>

4. Die häufig stark individualistisch ausgerichtete Konzeptualisierung von religiöser Bildung ist aus der Perspektive einer Öffentlichen Religionspädagogik zu überwinden. Wenn etwa religiöse Kompetenz im Kern bestimmt wird als »Fähigkeit zum Umgang mit der eigenen Religiosität« (so die häufig zitierte Definition von Ulrich Hemel [Hemel 1988, 674]), besteht die Gefahr einer doppelten Verengung der Bildungsrelevanz des christlichen Glaubens auf das religiöse Individuum. Dem gegenüber wäre zu fragen, was religiöse Bildung auch und insbesondere zum Gemeinwohl aller, auch nicht-religiöser Menschen beitragen kann. Es ist zu begrüßen, dass die neue EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht diesen Aspekt besonders betont und immer wieder auch konfessionslose Kinder und Jugendliche in den Blick nimmt (vgl. Kirchenamt der EKD 2014, v. a. 92 f.). Zugleich stellt sich damit allerdings die Frage, wie christliche Beiträge zum gesellschaftlichen Gemeinwohl in ihrer konkreten Lebensbedeutung für Kinder und Jugendliche theologisch und didaktisch erschlossen werden können.

5. Generell lässt sich sagen, dass der Religionsunterricht seit langem den diakonischen Grundansatz teilt, der auch der Öffentlichen Theologie zugrunde liegt: Er will Beiträge zum gesellschaftlichen Gemeinwohl leisten und damit zum Wohl seiner Adressaten unabhängig von deren religiöser (Nicht)Zugehörigkeit. Wir wollen, dass auch diejenigen Schüler etwas für sich und ihr Leben »mitnehmen«, die nicht religiös oder anders-religiös sind und es auch bleiben werden. Für die Konzeptualisierung dieses Ziels erscheint eine Orientierung an Habermas' Konzept eines komplementären Lernprozesses von religiösen und säkularen Bürgern hilfreich. Auch im Religionsunterricht ist ein doppelter Lernprozess nötig. Gläubige und nicht-gläubige bzw. andersgläubige Schüler werden im Religionsunterricht einerseits elementar in die christlich-religiöse Sprache eingeführt, um - mit Habermas gesprochen - eine Sensibilität für die Ausdruckskraft dieser religiösen Sprache in unserer Gesellschaft aufrecht zu erhalten. Und sie werden andererseits dazu angeleitet, eigenständig und kooperativ Übersetzungen in ihre Lebenswelt bis hin zur gesellschaftspolitischen Welt zu versuchen. Dazu helfen ihnen gelungene, anregende Übersetzungs- und Dialogbeispiele aus Geschichte und Gegenwart bzw. exemplarische, didaktisch angeleitete Übersetzungsprozesse. Das vergegenwärtigende Verständlichmachen der christlichen Glaubenssprache sowie der ihr innewohnenden Rationalität (Re-präsentation) und ihre exemplarisch-konkretisierende Übersetzung für Nicht-Christen und Andersgläubige lässt sich m. E. als gemeinsame Doppelaufgabe einer Öffentlichen Theologie wie einer Öffentlichen Religionspädagogik bezeichnen. In der

<sup>2</sup> Vgl. <http://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule> [Stand: 13.08.2017].

Religionspädagogik gewinnen dabei der Adressatenbezug und der Bildungskontext eine für sie spezifische Bedeutung.

Diese beiden öffentlich-theologischen und öffentlich-religionspädagogischen Grundaufgaben, Re-präsentation und Übersetzung, Sprachschulung und Übersetzungsschulung, werden dabei sinnvollerweise in enger didaktischer Verschränkung wahrgenommen, denn einerseits lässt sich ohne eine Kenntnis der religiösen Sprache weder eine Übersetzung vollziehen noch eine gelungene Übersetzung als solche erkennen, und andererseits wird gerade durch gelungene Übersetzungen (und deren positive Wirkungen) die Motivation zum (weiteren) Sprachlernen geweckt.

6. Nun könnte man einwenden, dass diese Perspektiven so neu nicht sind, sondern in einer hermeneutisch fundierten Religionsdidaktik schon immer leitend waren. Daran ist richtig, dass die Hermeneutik gemäß der Grundbedeutung des griechischen Begriffs *hermeneuein* immer den Aspekt der Übersetzung neben dem der verstehenden Auslegung beinhaltet hat. Bis heute steht allerdings in Schriften zur theologischen Hermeneutik der Aspekt der verstehenden Auslegung im Vordergrund, und zwar in der Regel bezogen auf die Insiderkultur der Christen. Was etwa die Bibel auch nicht-religiösen oder andersreligiösen Menschen zu sagen hat, ist erst in jüngerer Zeit zum Gegenstand von universitären Lehrveranstaltungen oder Buchveröffentlichungen geworden. Zudem fehlt der Hermeneutik meist der konkrete Bezug auf einen spezifischen Handlungskontext – auch wenn es in jüngerer Zeit Ansätze einer kontextuellen Hermeneutik gegeben hat (vgl. z. B. Luz 2014). Insofern schlage ich vor, die Hermeneutik der ersten der beschriebenen Doppelaufgabe zuzuordnen, der Repräsentation, der Vergegenwärtigung christlicher Glaubensstraditionen.

Die Übersetzung der verstandenen, hermeneutisch erschlossenen christlichen Glaubensstraditionen in säkulare oder andersreligiöse Handlungskontexte hinein ist tendenziell eine Aufgabe der Systematischen Theologie, v. a. der theologischen Ethik, und der Praktischen Theologie gewesen und hier auch besonders die der Religionsdidaktik. Im Grunde lässt sich die Aufgabe der Fachdidaktik generell als eine Doppelaufgabe fassen, die aus der Einführung in die jeweilige Fachsprache und der Übersetzung von fachbezogenen Sprachwelten in die Sprachwelt der Schüler besteht. Didaktische Konzepte wie die von Klafki entwickelte »wechselseitige Erschließung« verweisen darauf, dass es immer auch um eine Übersetzung in die andere Richtung geht: Die Schüler sollen befähigt werden, lebensweltliche Phänomene und Probleme fachsprachlich zu reformulieren und so unter fachlicher Perspektive zu deuten und zu bearbeiten. Ähnlich verhält es sich in der Religionsdidaktik mit korrelativen, kommunikativen oder elementarisierenden Ansätzen. Gegenüber dem Übersetzungsparadigma haben sie den Vorteil, den angestrebten Lernprozess sehr viel dynamischer und reziproker zu fassen; davon könnten Sozialphilosophen wie auch Theologen etwas lernen. Dennoch hat nach meiner Sicht der Übersetzungsbegriff für die Religi-

onsdidaktik einen Anregungsgehalt. Diesen Anregungsgehalt sehe ich in drei Aspekten:

Zum Ersten darin, dass der Übersetzungsbegriff – wie oben bereits angedeutet – *Verständigung angesichts von Fremdheit* signalisiert. In der Religionsdidaktik haben wir in jüngerer Zeit verstärkt die Erfahrung gemacht, dass unseren Schülern die Sprache und Welt der Religion und des Christentums immer fremder wird. Dazu gehört, dass sie in einer weitgehend säkularen Kultur immer weniger erleben, welche Bedeutung und welchen Mehrwert ein religiöser Glaube für Individuum und Gesellschaft haben können. Die didaktische Erschließung dieser Bedeutung und dieses Mehrwerts hat von daher immer mehr den Charakter einer Übersetzung in eine andere Sprach- und Lebenswelt erhalten.

Zum Zweiten ist mit der Verwendung des Übersetzungsbegriffs im skizzierten sozialphilosophischen und theologischen Kontext eine charakteristische Akzentuierung im Zielkorridor des Religionsunterrichts verbunden: Er signalisiert, dass es um die Erschließung einer Lebensbedeutung und eines Mehrwerts der christlichen Tradition *gerade auch für Schüler geht, die nicht religiös oder andersreligiös sind und das auch bleiben können sollen*. Damit unterstreicht er das schon in der EKD-Denkschrift von 1994 betonte emanzipatorische Ziel des Religionsunterrichts, die Schüler »sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können« (Kirchenamt der EKD 1994, 4).

Zum Dritten signalisiert der Übersetzungsbegriff auch, dass es nicht lediglich um die Verständigung zwischen verschiedenen lebensweltlichen Sprachwelten geht, sondern auch um den Transfer von religiösen Einsichten *in unterschiedliche Segmente und Handlungsfelder unserer Gesellschaft, also in vielfältige Öffentlichkeiten* hinein. Der Sprach-, Reflexions- und Lebensgewinn christlicher Glaubensperspektiven muss sich erweisen in Bereichen wie Familie, Gesundheit, Arbeit, Wirtschaft, Freizeit, digitale Medienkultur, Bildung und Erziehung, Politik u. a. Die im Religionsunterricht anzubahnde religiöse Sprach- und Dialogfähigkeit ist demzufolge nicht lediglich eine allgemeine, sondern sie ist immer auch kontext- und situationsbezogen. Bei solchen Transferversuchen muss die eigene Rationalität und Sprachkultur der jeweiligen Domäne beachtet werden, weshalb sich auch hier m. E. der Übersetzungsbegriff besonders gut eignet, solche Versuche zu bezeichnen, weil er die Eigenständigkeit der anderen Sprach- und Denkwelt betont.

Deshalb denke ich, dass das Nachdenken über die Übersetzungsaufgabe des Religionsunterrichts bzw. über *die translatorische Dimension der Religionsdidaktik* zu neuen Einsichten und praktischen Akzentuierungen anregen kann.

7. Zum Schluss noch ein paar Gedanken dazu, was die vorgetragenen Überlegungen für konkrete Lernbereiche des Religionsunterrichts bedeuten könnten.

- Für die Bibeldidaktik gewannen fundamentalhermeneutische Fragestellungen an Gewicht. Zudem würden die fruchtbaren Wechselwirkungen zwi-

schen jüdischen, christlichen, andersreligiösen und säkularen Einflüssen und Interpretationen wichtig, womit deutlich würde, dass sich schon der christliche Grundtext und seine theologische Auslegungstradition vielfältigen interkulturellen und interreligiösen Lern- und Übersetzungsprozessen verdankt.

- Auch die Kirchengeschichte wäre stärker als bisher mit ihren Verflechtungen zwischen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen darzustellen und als immer neue Übersetzungen der christlichen Tradition in sich wandelnde Kontexte hinein begreifbar zu machen.
- Bei dogmatischen und ethischen Themen wären insbesondere die fundamentaltheologischen Grundfragen nach dem Verhältnis von Glauben und Wissen, von Sein und Schein, von Universalität und Partikularität sowie von Wahrheit und Beliebigkeit zu bearbeiten, weil erst auf einer solchen Basis die Behandlung konkreter Themenfelder mit einem Verständnis für die spezifischen christlichen Perspektiven möglich ist.
- Interreligiöses Lernen wäre nicht lediglich als dialogisches Lernen zwischen zwei Religionen zu konzipieren, sondern als trialogisch-komplementäres Lernen unter Einbeziehung des Konsensbereichs der Öffentlichen Vernunft. Interreligiöse Lernprozesse würden sich also immer auch im Kontext der Menschenrechte und gesellschaftlichen Grundwerte verorten. Außerdem wäre die Vernachlässigung von nicht-religiösen, säkularen Orientierungen zu überwinden, wie sie schon im Begriff des interreligiösen Lernens zum Ausdruck kommt.
- Bei alledem wäre das zentrale Ziel des Religionsunterrichts ganz im Sinne der EKD-Denkschrift von 2014 die Pluralitätsfähigkeit, die allerdings im Sinne einer mehrsprachigen Kommunikationsfähigkeit in pluralen öffentlichen Räumen zu fassen wäre.

Ich komme nochmals zurück zu den eingangs vorgestellten kritischen Anfragen an den gegenwärtigen Religionsunterricht. Hinter diesen Anfragen steht sicher einerseits die Unterstellung, dass Religionen heutzutage überholt sind, allenfalls als Privatsache geduldet werden können und nichts Relevantes mehr zum Gemeinwohl beitragen können. Andererseits steht hinter ihnen auch die durchaus berechtigte Sorge um den Zusammenhalt und die Verständigungsfähigkeit in unserer pluralistischen Gesellschaft. Deshalb wird das Gemeinsame betont, deshalb drängen viele darauf, dass Schule sich auf die allen gemeinsamen Werte, für alle einsichtigen ethischen Argumente und für alle zugängliche Sprache konzentrieren sollte – während die Religionen geradezu als Symbole für Streit, Uneinigkeit und Sprachverwirrung angesehen werden. Es wird höchste Zeit, diese kritischen Anfragen ernst zu nehmen, u. a. durch einen Religionsunterricht, der zeigt, wie scheinbare Polaritäten zusammengehen können: Pluralitätsoffenheit und Gemeinsinnorientierung, religiös-weltanschauliche Orientierung und soziale Verantwortung, starke Wahrheitsansprüche und Toleranz, Identität

und Verständigung. Vielleicht können die Impulse aus den sozialphilosophischen und öffentlich-theologischen Diskursen um das Übersetzungsparadigma dabei einen unterstützenden Beitrag leisten.

## LITERATUR

- ALEXANDER, H. (2015): Reimagining Liberal Education. Affiliation and Inquiry in Democratic Schooling, New York: Bloomsbury.
- BACHMANN-MEDICK, D. (Hrsg.) (1997): Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen, Berlin: Erich Schmidt.
- BACHMANN-MEDICK, D. (2009): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BEDFORD-STROHM, H. (2012): Position beziehen. Perspektiven einer öffentlichen Theologie, München: Claudius.
- BEDFORD-STROHM, H. (2009): Dietrich Bonhoeffer als öffentlicher Theologe, in: Evangelische Theologie 69 (2009), 329–341.
- BEDFORD-STROHM, H. (2008): Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft. in: Gabriel, I. (Hrsg.) (2008), Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik, Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag, 340–357.
- DABROCK, P. (2014): Öffentlichkeit und Religion. Aktualisierungen der Gemeinwohl-Tradition in sozialemethischer Perspektive, in: Marburger Jahrbuch für Theologie 26, 77–124.
- DABROCK, P. (2000): Antwortender Glaube und Vernunft. Zum Ansatz evangelischer Fundamentaltheologie, Stuttgart: Kohlhammer.
- FISCHER, J. (2002): Zur Frage der »Übersetzbarkeit« religiöser Unterscheidungen in eine säkulare Perspektive, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 49 (2001) 1/2, 214–235.
- HABERMAS, J. (2012): Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken, Berlin: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (2009): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (2007): Replik auf Einwände, Reaktion auf Anregungen, in: Langthaler, R./Nagl-Doctel, H. (Hrsg.) (2007), Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien: R. Oldenbourg Verlag, 366–414.
- HABERMAS, J. (2001): Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEMEL, U. (1988): Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- HÖHNE, F. (2015): Öffentliche Theologie. Begriffsklärungen und Grundfragen. Öffentliche Theologie 31, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- HUBER, W. (1973): Kirche und Öffentlichkeit, Stuttgart: Klett.
- 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. URL: [www.ekd.de/download/religioese\\_orientierung\\_gewinnen.pdf](http://www.ekd.de/download/religioese_orientierung_gewinnen.pdf) [Stand: 13.08.2017].
- 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, URL: [http://www.ekd.de/download/identitaet\\_und\\_verstaendigung\\_neu.pdf](http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf) [Stand: 13.08.2017].
- LESCH, W. (2013): Übersetzungen. Grenzgänge zwischen philosophischer und theologischer Ethik, Freiburg im Breisgau: Herder.
- LUZ, U. (2014): Theologische Hermeneutik des Neuen Testaments, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- PIRNER, M. L. (2016): Human Rights, Religion, and Education. A Theoretical Framework, in: Pirner, M. L./Lähnemann, J./Bielefeldt, H. (Eds.) (2016), Human Rights and Religion in Educational Contexts, Cham: Springer International Publishing, 11–27.
- PIRNER, M. L. (2015a): Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67 (2015) 4, 310–318.
- PIRNER, M. L. (2015b): Re-präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik, in: Evangelische Theologie 75 (2015) 6, 446–458.
- PIRNER, M. L. (2015c): Öffentliche Religionspädagogik. Neue Perspektiven für komplementäres Lernen von religiösen und nicht religiösen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht. GPM-Arbeitshilfe für den ev. Religionsunterricht an Gymnasien (Jahresband 2015), 62–81.
- PIRNER, M. L. (2012): Übersetzung. Zur Bedeutung einer fundamentaltheologischen Kategorie für kirchliche Bildungsverantwortung, in: Meier, G. (Hrsg.) (2012), Reflexive Religionspädagogik. Impulse für die kirchliche Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde, Stuttgart: Calwer, 79–88.
- PIRNER, M. L. (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart: Kohlhammer.
- RAWLS, J. (2005): Political Liberalism. Expanded Edition, New York: Columbia University Press.
- RAWLS, J. (1999): The Idea of Public Reason Revisited, in: Ders. (1999), Collected Papers, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 573–615.
- RENN, J./STRAUB, S./SHIMADA, S. (Hrsg.) (2002): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt am Main: Campus Verlag.