

Re-präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik¹

Manfred L. Pirner

Abstract

The social-philosophical discussion about the role of religion in late modern society opens up new perspectives for a public theology in general and a public religious pedagogy in specific. This contribution develops some of these perspectives referencing primarily Jürgen Habermas' proposal to understand secularization as a common complementary process of learning of religious and non-religious people, in which translation gains central relevance. The consequences for religious pedagogy include the foundation as well as the conceptualization and impact of public religious learning.

I. Selbstreflexive Moderne und selbstreflexives Christentum – gemeinsame Lernprozesse im Horizont gesellschaftlicher Pluralität

Die von manchen als Postmoderne, von anderen als Spätmoderne bezeichnete Epoche, in der wir leben, zeichnet sich nach einem breiten Konsens von Soziologen und Sozialphilosophen vor allem dadurch aus, dass sie selbstreflexiv und selbstkritisch geworden ist. Bekanntlich ist Jürgen Habermas seit etlichen Jahren der prominente Protagonist einer zunehmend »skeptischeren Einschätzung der Moderne«². Er sieht die Gefahr, dass »eine entgleisende Modernisierung der Gesellschaft im Ganzen [...] sehr wohl das demokratische Band mürbe machen [könnte] und die Art von Solidarität auszehren, auf die der demokratische Staat, ohne sie rechtlich erzwingen zu können, angewiesen ist«³. Es ist ausdrücklich dieser gewachsene Zweifel an der Moderne, der Habermas als bleibend »religiös Unmusikalischem« zu seinem »religious turn«, nämlich zu einer neuen Wertschätzung der Religion gebracht hat. In Parallele zur entgleisenden Moderne kann er auch von einer »entgleisenden« Säkularisierung« sprechen, welche die Gefahr mit sich bringt, dass die Quellen der Solidarität der Bürger mit ihrer liberalen Gesellschaftsordnung versiegen könnten. Positiv ge-

1. Mein Dank gilt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Nürnberger Oberseminars »Öffentliche Religionspädagogik« im WS 2014/15 für anregende Diskussionen und Rückmeldungen zu einer Vorfassung dieses Textes, insbesondere meinen Kooperationspartnern Prof. Dr. Peter Bubmann und Prof. Dr. Henrik Simojoki. – Ausführlicher behandelt wird die Thematik in: M. L. Pirner, Religion und öffentliche Bildung. Perspektiven einer Öffentlichen Religionspädagogik in postsäkularer Gesellschaft, Stuttgart 2016 (in Vorbereitung).
2. J. Habermas, Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a.M. 2009, 393.
3. A.a.O., 111 f.

wendet heißt das für Habermas: »Religiöse Überlieferungen besitzen für moralische Intuitionen, insbesondere im Hinblick auf sensible Formen eines humanen Zusammenlebens, eine besondere Artikulationskraft.«⁴ Er vermutet, dass solche »semantischen Potentiale« der religiösen Tradition »noch nicht ausgeschöpft« sind.⁵

Exemplarisch macht Habermas also deutlich: In der Spätmoderne ist sich die Moderne selbstreflexiv und selbstkritisch ihrer Probleme, Grenzen und Risiken bewusst geworden und damit auch offen für ein erneuertes Gespräch mit der Religion.

Ähnliches lässt sich m. E. für das Christentum sagen: Auch das Christentum ist im Lauf der Moderne, und noch einmal gesteigert im Lauf des 20. und 21. Jahrhunderts, zunehmend selbstreflexiv geworden. Es ist sich zum einen im Kontext des weltanschaulich-religiösen Pluralismus zunehmend seiner Partikularität bewusst geworden. Es ist sich zum anderen auch selbstkritisch seiner Probleme, Grenzen und Risiken bewusst geworden und damit auch seiner Angewiesenheit auf die säkulare, aufklärerische Vernunft. Man denke exemplarisch an Themen wie Antijudaismus, Gewalt, Frauenfeindlichkeit oder Homophobie in der biblisch-christlichen Tradition. Die Grenzen des Christentums und seine Angewiesenheit auf den Dialog mit der säkularen Vernunft zeigen sich insbesondere dort, wo es erst durch Anstöße oder Druck von außen zu notwendigen Lern- und Entwicklungsprozessen gekommen ist. Das Paradebeispiel dafür ist die Idee der universalen Menschenrechte, die sich lange Zeit gegen die Kirchen durchsetzen musste, bevor diese sie dann als humanisierende Kraft anerkannten und ureigene christliche Motive in ihnen entdeckten. Es ist heute weithin unbestritten, dass das Christentum und insbesondere die christliche Theologie ihre gegenwärtige Gestalt vor allem der Auseinandersetzung mit der aufklärerischen Religionskritik und den Herausforderungen durch eine sich als autonom verstehende säkulare Vernunft zu verdanken haben. Eine Stärke dieses selbstreflexiven Christentums besteht offensichtlich darin, dass es solche Impulse von außen zu integrieren vermag und entsprechende Problemfelder selbstkritisch als zu bearbeitende Aufgaben begreift. In der evangelischen Theologie gibt es u. a. schöpfungstheologische, pneumatologische, christologische und – mittlerweile auch wieder akzeptierte – naturrechtliche Ansätze, die plausibilisieren, dass mit Gottes Wirken und Reden auch im Profanen oder in anderen Religionen zu rechnen ist.⁶

Eine »Öffentliche Theologie«, wie sie heute verstärkt programmatisch befürwortet wird,⁷ verortet sich bewusst in dem knapp skizzierten zeitgeschichtlichen Kontext, indem sie die Partikularität von Christentum, Theologie und Kirche sowie ihr Angewiesensein auf den Dialog mit anderen bewusst bejaht. Auf dieser Basis will sie ihre eigenen spezifischen Beiträge zum Gemeinwohl aus dem Schatz der christlichen Tradition und Kommunikationsgemeinschaft einbringen und kann damit als adäquate Antwort auf die neue Religionsoffenheit einer selbstreflexiv gewordenen Moderne verstanden werden.⁸

4. A. a. O., 137.

5. J. Habermas, *Glauben und Wissen*. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M. 2001, 25.

6. Vgl. P. Dabrock, *Öffentlichkeit und Religion*. Aktualisierungen der Gemeinwohl-Tradition in sozialer Perspektive, in: *Marburger Jahrbuch für Theologie* 26, 2014, 77–124: 117 f.

7. Vgl. z. B. H. Bedford-Strohm, *Position beziehen*. Perspektiven einer öffentlichen Theologie, München 2013; F. Höbner, *Öffentliche Theologie*. Begriffsgeschichte und Grundlagen, Leipzig 2015.

8. So argumentiert auch H. Bedford-Strohm, *Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft*, in:

So spricht also viel dafür, dass wir gegenwärtig in einer zeitgeschichtlichen Situation leben, welche in besonderer Weise die Chance einer neuen Verhältnisbestimmung von säkularer Moderne und Religion eröffnet. Einerseits nimmt die Moderne selbstreflexiv ihre Grenzen wahr und zeigt sich so neu bereit zum Gespräch mit der Religion. Andererseits nimmt auch das Christentum selbstreflexiv seine Partikularität, seine Grenzen und neuen Chancen wahr und stellt sich bewusst dem freien Dialog mit säkularen und andersreligiösen bzw. -weltanschaulichen Gesprächspartnern. Säkulare Vernunft und religiöse Rationalität scheinen in neuer Weise füreinander offen geworden zu sein.

Religionspädagogisch kann in diesem Zusammenhang an die wegweisende wissenschaftstheoretische Grundlegung der Religionspädagogik durch Karl Ernst Nipkow aus dem Jahr 1975 erinnert werden, in der er bereits ganz ähnlich von einer wechselseitigen Verwiesenheit von Theologie und säkularem Denken ausgeht, das für die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft von besonderer Bedeutung ist. Als geschichtlich-hermeneutischen Hintergrund seines »konvergenztheoretischen Orientierungsmodells« macht er »zwei korrespondierende historische Bewegungen« aus, »*die Geschichte des Christentums und die neuzeitliche Freiheitsgeschichte*«, und betont, dass sich beide nicht nur durch Trennung und Unterscheidung voneinander, sondern auch in bleibendem Zusammenhang und Bezugnahme aufeinander entwickelt haben. In diesem Sinn sei festzuhalten,

»daß sich nicht nur die Herausbildung des modernen Freiheits- und Emanzipationsdenkens (bürgerliche Freiheits- und Menschenrechte) in Distanz *und* Kontinuität zur christlichen Überlieferung vollzogen hat, sondern daß bis heute auch die christliche Theologie hierzulande selbst dort noch den neuzeitlichen Denkformen verhaftet bleibt, wo sie sie radikal in Frage stellt. [...] Die *Kriterien* der Religionspädagogik können mithin nur unter den Bedingungen dieses *doppelten, dialektisch verschränkten Überlieferungs- und Bedeutungszusammenhangs* ausgebildet werden.«⁹

Die Perspektiven, die Habermas aus seiner Zeitdiagnose entwickelt, klingen hierzu anschlussfähig. Er schlägt 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«¹⁰. Konstruktiv gwendet:

»In der postsäkularen Gesellschaft setzt sich die Erkenntnis durch, dass die ›Modernisierung des öffentlichen Bewusstseins‹ phasenverschoben religiöse wie weltliche Mentalitäten erfasst und reflexiv verändert. Beide Seiten können, wenn sie die Säkularisierung der Gesellschaft als einen *komplementären Lernprozess* begreifen, ihre Beiträge zu kontroversen Themen in der Öffentlichkeit dann auch aus kognitiven Gründen gegenseitig ernst nehmen.«¹¹

Dies ist m.E. ein bemerkenswertes und hochgradig bedenkenswertes Konzeptangebot für das gesellschaftliche Miteinander von säkularen und religiösen Bürgern mit deutlichen bildungstheoretischen Implikationen. Spätestens an dieser Stelle wird nämlich deutlich, dass die Selbstreflexivität der Moderne wie des Christentums de-

1. Gabriel (Hg.), Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik, Ostfildern 2008, 340–357.

9. K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh ⁴1990, 173 (Kursivierungen im Original).

10. Habermas, Naturalismus (s. Anm. 2), 107.

11. A. a. O., 117.

zidiert *Bildungsaufgaben* beinhaltet, die sich in mindestens drei Dimensionen differenzieren lassen. Zum einen stellt die selbstreflexive Erkenntnis der eigenen Positionalität, ihrer Chancen, aber auch Grenzen, ›blinden Flecke‹ und Probleme geradezu den Kern von Bildung dar, wie er sich im klassischen bis hin zum gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurs zeigt.¹² Zum Zweiten ist auch die Lernbereitschaft gegenüber dem jeweils Anderen bereits Ergebnis eines Bildungsprozesses, in dem begriffen wurde, dass der Andere nicht in erster Linie als Konkurrenz und Bedrohung, sondern als produktive Herausforderung und potenzielle Ergänzung zu sehen ist. Und zum dritten ist das komplementäre Lernen voneinander selbst als ein Bildungsgeschehen zu fassen, in dem sich – so klassisch Humboldt – durch die Begegnung mit dem Anderen das eigene Selbstverständnis und die Weltwahrnehmung gleichermaßen verändern.

Von diesen Überlegungen aus ziehe ich ein kurzes dezidiert *religionspädagogisches* Zwischenfazit in drei Punkten.

1. Während in jüngerer Zeit für die Begründung von öffentlicher religiöser Bildung – insbesondere 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 ist¹³ –, 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 vor allem vom historisch gewachsenen Vertrauen und der aktuellen Evidenz getragen, dass das Christentum inhaltlich einen Sprach-, Wahrnehmungs- und Reflexionsgewinn und damit letztlich einen Lebensgewinn für Individuum und Gesellschaft erbringt, und hat den Auftrag, dies *allen* Schülerinnen und Schülern (gerade auch den anders- und nicht-religiösen) didaktisch zu erschließen. Die *Inhalte* religiöser Bildungsprozesse werden neu wichtig.

2. Die häufig stark individualistisch ausgerichtete Konzeptualisierung von religiöser Bildung ist aus der Perspektive einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik zu überwinden. Wenn etwa religiöse Kompetenz im Kern bestimmt wird als »Fähigkeit zum Umgang mit der eigenen Religiosität«¹⁴, besteht die Gefahr einer doppelten Verengung der Bildungsrelevanz des christlichen Glaubens auf das religiöse Individuum. Demgegenüber 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

12. Vgl. z. B. D. Benner, *Bildung und Religion*. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, Paderborn 2014; *ders.*, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim 2012; F. Schweitzer, *Bildung*, Neukirchen-Vluyn 2014, v. a. Kap. 6.

13. So im Anschluss an Jürgen Baumert vor allem B. Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006; vgl. auch *ders.*, »Religiös reden« und »über Religion reden« lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivwechsels, in: G. Grümme/H. Lenhard/M. L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 68–78.

14. So die häufig zitierte Definition aus U. Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt a. M. 1988, 674.

Aspekt besonders betont.¹⁵ Zugleich stellt sich damit allerdings die Frage, wie christliche Beiträge zum gesellschaftlichen Gemeinwohl in ihrer *konkreten Lebensbedeutbarkeit* für Kinder und Jugendliche theologisch und didaktisch erschlossen werden können.

3. Akzeptiert man den angedeuteten dialogischen Grundansatz einer Öffentlichen Theologie und den Lernprozess-Vorschlag von Habermas, ergeben sich Verschiebungen, die am deutlichsten im Gegenüber zu einem, zugegeben zugespitzt-einseitig gefassten, korrelationstheologischen und -didaktischen Denken konturiert werden können. Es geht dann nämlich nicht mehr lediglich darum, die Krisen, Probleme und Fragen der Gesellschaft (und der Schüler/innen) zu erheben und mögliche Antworten der christlichen Glaubenssicht ins Spiel zu bringen. Der Fokus verschiebt sich vielmehr auf das *gemeinsame* Bemühen um Antworten in Dialog und Kooperation mit andersreligiösen und nicht-religiösen Partnern und auf die Profilierung der christlichen bzw. evangelischen Perspektive als eine besonders wertvolle unter anderen – die sich aber wiederum immer auch bereits dem Dialog mit anderen verdankt. Um es an einem konkreten Negativbeispiel zu verdeutlichen: Im bekannten Comenius-Papier zu grundlegenden Kompetenzen des Religionsunterrichts heißt ein Kompetenzziel: »Religiöse Grundideen (z. B. Menschenwürde, Nächstenliebe, Gerechtigkeit) erläutern und als Grundwerte in gesellschaftlichen Konflikten zur Geltung bringen«¹⁶. Hier werden zentrale gesellschaftliche Wertvorstellungen tendenziell und relativ umstandslos als »religiöse Grundideen« vereinnahmt, ohne dass dabei alternative, säkulare Wurzeln und Interpretationen dieser Ideen als ebenfalls legitim in den Blick kommen. Mit einer solchen Einseitigkeit aber erweist sich religiöse Bildung nicht wirklich als *pluralitätsfähig* – um den Leitbegriff der neuen EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht aufzunehmen¹⁷ – bzw. nicht als *öffentlichkeitsfähig*.

Nach diesem Zwischenfazit soll es im Folgenden um die Frage gehen, wie die Anliegen einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik im gesellschaftlichen Pluralismus kommunikativ konkretisiert werden können – und damit um eine genuin fundamentaltheologische Fragestellung, die, wie sich zeigen wird, ebenfalls weitreichende religionspädagogische Implikationen mit sich führt.

II. »Übersetzung« als Schlüsselkategorie einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik

In Habermas' Vorstellung vom komplementären Lernprozess spielt der Begriff der Übersetzung eine zentrale Rolle. Damit säkulare Bürgerinnen und Bürger etwas von religiöser Rede lernen können, deren Charakteristikum ihre Abhängigkeit von göttlichen Offenbarungswahrheiten ist, muss diese religiöse Rede in allgemein zugängliche Rede, also in auf der allgemeinen Vernunft basierende Rede, übersetzt werden.

15. Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014, v. a. 92 f.

16. D. Fischer/V. Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 66.

17. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen (s. Anm. 15).

Übersetzung ist für ihn der Modus einer »Säkularisierung, die nicht vernichtet«, die also die Sinnpotenziale der Religionen bewahrt, statt diese einfach für obsolet zu erklären.¹⁸ Habermas erinnert in diesem Zusammenhang nicht nur an historische Lernprozesse, bei denen christliche Inhalte in säkulare Sprache überführt wurden, sondern betont dabei auch deren Sinnüberschuss und Unabgegoltenheit: »Als sich Sünde in Schuld, das Vergehen gegen göttliche Gebote in den Verstoß gegen menschliche Gesetze verwandelte, ging etwas verloren. [...] Die verlorene Hoffnung auf Resurrektion hinterlässt eine spürbare Leere.«¹⁹

Dabei sieht Habermas die Übersetzungsaufgabe durchaus als ein dialogisch-kooperatives Unternehmen von religiösen und nicht-religiösen Menschen. Dass nur die gläubigen Bürger ihre religiösen Überzeugungen in eine säkulare Sprache übersetzen müssen, »bevor ihre Argumente Aussicht haben, die Zustimmung von Mehrheiten zu finden«, hält er nur dann nicht für unfair, »wenn sich auch die säkulare Seite einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt.«²⁰ Noch pointierter formuliert:

»Die weltanschauliche Neutralität der Staatsgewalt, die gleiche ethische Freiheiten für jeden Bürger garantiert, ist unvereinbar mit der politischen Verallgemeinerung einer säkularistischen Weltsicht. Säkularisierte Bürger dürfen [...] weder religiösen Weltbildern grundsätzlich ein Wahrheitspotenzial absprechen, noch den gläubigen Mitbürgern das Recht bestreiten, in religiöser Sprache Beiträge zu öffentlichen Diskussionen zu machen. Eine liberale politische Kultur kann sogar von den säkularisierten Bürgern erwarten, dass sie sich an Anstrengungen beteiligen, relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen.«²¹

In ähnlicher Weise spricht sich Habermas an einer anderen Stelle für das Recht eines religiösen Bürgers aus, seine moralische Intuition »in religiöser Sprache auszudrücken – wenn er sie nur so zur Sprache bringen kann.« Er fährt jedoch fort: »Von diesem Recht muss er allerdings in dem Wissen Gebrauch machen, dass er auf die Kooperation der anderen (religiösen oder nicht-religiösen) Bürger angewiesen bleibt, weil seine Stellungnahmen im politischen Entscheidungsprozess der Parlamente, Gerichte und Regierungen erst »zählen« können, wenn deren relevanter Gehalt in eine öffentlich zugängliche Sprache übersetzt worden ist.«²² Hier lässt sich eine bedeutende Unterscheidung ausmachen, die Habermas vor allem in der kritischen Auseinandersetzung mit John Rawls gewonnen hat: Religiöse Bürger sollen ihre Beiträge auch in religiöser Sprache in den allgemeinen (ethischen) Gemeinwohl-Diskurs einbringen können; Übersetzungen sind hier hilfreich, aber nicht zwingend notwendig. Erst wenn es dann um politische Entscheidungsprozesse, um Gesetze und Regierungsprogramme geht, *müssen* die religiösen Argumente in allgemein zugängliche Sprache und Argumentationsweisen übersetzt werden, wenn sie relevant werden sollen, weil der Staat zur Neutralität verpflichtet ist bzw. weil die Trennung von Staat

18. Habermas, *Glauben* (s. Anm. 5), 29.

19. A. a. O., 24.

20. A. a. O., 21; vgl. auch Habermas, *Naturalismus* (s. Anm. 2), 137f.

21. Habermas, *Naturalismus* (s. Anm. 2), 118.

22. *J. Habermas*, Replik auf Einwände, Reaktion auf Anregungen, in: R. Langthaler/H. Nagl-Docekal (Hg.), *Glauben und Wissen*. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien 2007, 366–414: 412.

und Kirchen »zwischen diesen beiden Sphären einen Filter« verlangt, »der nur ›übersetzte«, also säkulare Beiträge [...] zu den Agenden der staatlichen Institutionen durchlässt«. ²³

III. Übersetzung im kultur- und translationswissenschaftlichen Horizont: weiterführende Impulse

Es ist bemerkenswert, dass, wenn ich recht sehe, in der gesamten theologischen Diskussion um Habermas' Idee der Übersetzung theologischer Inhalte in säkulare Sprache – abgesehen von den kurzen Anmerkungen bei Lesch²⁴ – kaum Bemühungen gemacht worden sind, den Übersetzungsbegriff genauer zu klären. Im Folgenden sollen zumindest zwei Hinweise aus der jüngeren kultur- und translationswissenschaftlichen Diskussion aufgenommen werden, die mir weiterführend erscheinen.

1. Die aktuellen, kulturtheoretisch und sprachpragmatisch orientierten Auffassungen von Übersetzung plädieren für eine Loslösung von der repräsentationalistischen Vorstellung, es gebe eine semantische Äquivalenz zwischen Ausgangs- und Zielsprache.²⁵ Übersetzung kann nie vollständig gelingen; die Verständigung durch Übersetzung gilt immer als ein riskantes und begrenzt aussichtsreiches Unterfangen. Zudem sei sprachliche Bedeutung nicht allein auf der semantischen Ebene zu suchen, sondern hänge vielmehr von den kulturellen Gewissheiten und Praxen einer Sprachgemeinschaft ab. Insofern müssten Übersetzer, am besten durch eigene Partizipation, »die Kulturen« kennen, in denen Texte jeweils verfasst werden²⁶. Auch Kriterien für das ›Gelingen‹ einer Übersetzung wären dann nicht nur auf der semantischen Ebene, sondern vor allem auf der pragmatischen Ebene zu suchen, also z. B. durch die Frage, ob der übersetzte Text in einer entsprechenden Handlungssituation äquivalente Funktionen erfüllt wie der ursprüngliche Text.

Diese Sichtweise von Übersetzung wirft m. E. ein erhellendes Licht darauf, wie voraussetzungsreich Versuche sind, »das semantische Potenzial« der christlichen Tradition für die säkulare Gesellschaft fruchtbar zu machen. Die Partizipation an der christlichen Religionskultur erscheint als Voraussetzung für deren Verstehen und mögliche Übersetzungen in den säkularen Bereich. Sie ist auch nicht-religiösen Menschen möglich, wenn und solange sie sich in einer vom »gesellschaftlichen Christentum« (Dietrich Rößler) geprägten Kultur bewegen und sich auf das Erlernen religiöser Sprache und Kultur einlassen. Gerade hinsichtlich des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule wird gegenwärtig in der Religionspädagogik stark diskutiert, inwieweit partizipative Erfahrungen der Schüler/innen in der Religionskultur eine notwendige Voraussetzung für deren Verstehen im Sinn religiöser Bildung sind und inwieweit solche Erfahrungen im Modus einer experimentellen Als-ob-Partizipation

23. J. Habermas, *Nachmetaphysisches Denken II. Aufsätze und Repliken*, Berlin 2012, 326.

24. W. Lesch, *Übersetzungen. Grenzgänge zwischen philosophischer und theologischer Ethik*, Freiburg i. Br. 2013, v. a. 25 f.

25. Vgl. J. Renn, *Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen*, in: J. Renn/J. Straub/S. Shimada (Hg.), *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt a. M./New York 2002, 13–35.

26. A. a. O., 17.

möglich sind.²⁷ Andererseits wird auch hier teilweise das gesellschaftliche Christentum, z. B. die Präsenz christlicher Elemente und Deutungsmuster in der populären Kultur, als eine chancenreiche Voraussetzung für religiöses Lernen gesehen.²⁸

2. Insbesondere im Diskurs des Postkolonialismus ist Kritik an der Repräsentationsautorität laut geworden, mittels welcher der Westen ein für sich vorteilhaftes Bild fremder Kulturen entworfen und kommuniziert hat. Bachmann-Medick hält fest: »Übersetzen von Kulturen heißt nicht zuletzt im Gefolge der kolonialen Verstrickungen der Ethnologie: für andere sprechen und damit Herrschaft ausüben.«²⁹ Unter einer pragmatisch-handlungstheoretischen Perspektive ist Übersetzung grundsätzlich »keine möglichst neutrale Darstellung fremden und fremdsprachlichen Sinns, sondern aufgrund ihrer praktischen Verankerung in realen sozialen Austauschprozessen eine mehr oder weniger berechtigte Form der Intervention«³⁰. Auch in der heutigen, immer globaler werdenden Kommunikationswelt sind Machtverhältnisse der Sprachen und ihrer Bedeutung unverkennbar: »Die Präsenz auf dem Markt der Übersetzungen festigt den Standort einer Sprache, die attraktiv genug ist, um sich Anregungen aus anderen Sprachen anzueignen und somit in den Korpus der eigenen Sprachgemeinschaft zu überführen.«³¹

In einer solchen machtkritischen Beleuchtung kommen die von Habermas aufgeworfenen Fragen nach der Notwendigkeit der Übersetzung von religiösen Gehalten in säkulare Sprache noch einmal schärfer in den Blick. Deutlich ist, dass er mit seinem Verständnis von Übersetzung keine Kolonialisierung der Religion anstrebt und sich gerade von dem Anspruch der Repräsentation oder Generalbeurteilung von Religion im Sinn einer Religionsphilosophie fernhalten will. Unter einem machtkritischen Blickwinkel ist allerdings seine eigene Mahnung vor der Benachteiligung der religiösen Bürger in einer säkular verfassten Gesellschaft noch einmal zu unterstreichen. Dies gilt insbesondere auch für säkulare staatliche Schulen und andere Bildungseinrichtungen: Die Dominanz eines bestimmten, historisch gewordenen säkularen Vernunftverständnisses kann hier dazu führen, dass Übersetzungsversuche aus der christlich-religiösen Sprache in säkulare (bzw. pädagogische) Sprache entweder missachtet oder rein assimilatorisch – also im Sinne einer Säkularisierung, die vernichtet – durchgeführt oder aufgenommen werden.

IV. Chancen und Grenzen des Übersetzungs-Paradigmas in fundamentaltheologischer und religionspädagogischer Sicht

Aus der kritischen Diskussion von Habermas' Übersetzungskonzept greife ich vier Aspekte heraus, die mir für religionspädagogische Anschlussfragen weiterführend zu sein scheinen.

27. Vgl. etwa das Konzept einer »Performativen Religionsdidaktik« (T. Klie/S. Leonhard [Hg.], *Performative Religionsdidaktik*, Stuttgart 2008).

28. So z. B. bei M. L. Pirner, *Medienweltorientierte Religionsdidaktik*, in: Grümme/Lenhard/ders. (Hg.), *Religionsunterricht neu denken* (s. Anm. 13), 159–172.

29. D. Bachmann-Medick, *Einleitung: Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen*, in: dies. (Hg.), *Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen*, Berlin 1997, 1–18: 10, vgl. auch dies., *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg³ 2009.

30. J. Straub/J. Renn/S. Shimada, *Vorwort*, in: dies. (Hg.), *Übersetzung* (s. Anm. 25), 7–12: 9.

31. Lesch, *Übersetzungen* (s. Anm. 24), 26.

Zum einen wurde darauf hingewiesen, dass Habermas' Verständnis sowohl der Religion als auch der säkularen, öffentlichen Vernunft etwas Statisches anhaftet. Demgegenüber wäre einerseits, wie das z. B. Thomas M. Schmidt³² getan hat, darauf zu verweisen, dass auch die Binnenperspektive zumindest der christlichen Religion immer schon in ein Netzwerk von vernunftgeleiteten Begründungen und Argumentationen eingebettet ist bzw., mit Christiane Tietz gesprochen, von »innerreligiöse[n] Rationalitäten«³³ getragen ist. 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 Fischer³⁴ und Peter Dabrock³⁵ angeregt haben.³⁶

Ein zweiter Kritikpunkt richtet sich darauf, dass Habermas' Optik, mit der er die gesellschaftliche Pluralität in den Blick nimmt, verengt ist. Sie bezieht sich nämlich fast ausschließlich auf das Verhältnis zwischen Säkularität und christlicher Religion, während er andere Religionen und Weltanschauungen und deren Verhältnis zueinander bislang eher selten in seine Überlegungen einbezieht. Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass unsere gesellschaftliche Pluralität nicht nur von weltanschaulichen, sondern auch von sektorialen Ausdifferenzierungen geprägt ist: Bereiche wie Wirtschaft, Recht, Medien, und vor allem auch die öffentliche Bildung haben ihre je eigene Rationalität, ihre eigene Sachlogik. Insofern werden m. E. Beiträge einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik zum Gemeinwohl gleichsam einen *doppelten Übersetzungsvorgang* durchlaufen müssen: Zum einen die Übersetzung in eine Sprache und Argumentation, die auch für Nicht-Gläubige – oder Andersgläubige – nachvollziehbar ist; und zum anderen die Übersetzung in eine Sprache und Argumentation, die auch für die Sachkundigen eines bestimmten Gesellschaftsbereichs nachvollziehbar und sachlich sinnvoll erscheint.

Zum dritten und viel grundsätzlicher ist Habermas' diskurstheoretischem Konzept von demokratischer Öffentlichkeit, welches den Hintergrund für sein Übersetzungsmodell bildet, eine Kritik entgegengehalten worden, die Bernhard Grümme so zusammenfasst: »Während die Diskurstheorie die Demokratie in den formalen diskursiven Kommunikationsformen der Zivilgesellschaft fundiert, würde diese längst durch die entfesselten Mächte des Marktes, des Konsums und der Medien unterlaufen.«³⁷ Zu fragen ist demnach, in *welchen* Arenen eine öffentlichkeitswirksame

32. T. M. Schmidt, Religiöser Diskurs und diskursive Religion in der postsäkularen Gesellschaft, in: Langthaler/Nagl-Docekal (Hg.), Glauben und Wissen (s. Anm. 22), 322–340.

33. C. Tietz, ... mit anderen Worten ... Zur Übersetzbarkeit religiöser Überzeugungen in politischen Diskursen, in: EvTh 72, 2012, 86–100: 95.

34. J. Fischer, Zur Frage der »Übersetzbarkeit« religiöser Unterscheidungen in eine säkulare Perspektive, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 49, 2002, 214–235.

35. P. Dabrock, Antwortender Glaube und Vernunft. Zum Ansatz evangelischer Fundamentaltheologie, Stuttgart 2000; ders., Leibliche Vernunft. Zu einer Grundkategorie fundamentaltheologischer Bioethik und ihrer Auswirkung auf die Speziesismus-Debatte, in: P. Dabrock/R. Denkhau/S. Schaede (Hg.), Gattung Mensch. Interdisziplinäre Perspektiven, Tübingen 2010, 227–262.

36. Vgl. dazu auch U. H. J. Körtner, Leib und Leben. Bioethische Erkundungen zur Leiblichkeit des Menschen, Göttingen 2010, 22 ff.

37. B. Grümme, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009, 29.

Übersetzung zwischen verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Beiträgen zum Gemeinwohl überhaupt stattfinden kann. Öffentliche Theologie kann und will sich nicht auf den akademischen Diskurs beschränken, sondern muss – konstruktiv – auch nicht-akademische Öffentlichkeiten einbeziehen.

Viertens schließlich ist die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit der Übersetzung religiöser Sprache grundsätzlich infrage gestellt worden, gerade wenn das Sprachverständnis nicht auf das Semantische beschränkt wird, sondern auch pragmatische und performative Dimensionen mitberücksichtigt. 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 ›authentischen Charakter‹ Habermas ausdrücklich eingesteht und nicht zerstören möchte, nicht gerade durch ihre Performanz?«³⁸

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.³⁹ Gleichwohl hat der Übersetzungsbegriff den Vorteil, dass er Verständigungsprozesse bei gleichzeitigem Festhalten von Differenz charakterisieren kann – weswegen er von manchen geradezu als mögliches neues Paradigma interkultureller und intersegmentaler Kommunikation in pluralen, ausdifferenzierten Gesellschaften gehandelt wird.⁴⁰ 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 die oben vorgetragenen kultur- und translationswissenschaftlichen Überlegungen 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. 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.⁴¹ 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.

38. Dabrock, Öffentlichkeit und Religion (s. Anm. 6), 110.

39. Darauf hat zu Recht auch C. Tietz hingewiesen: Tietz, ... mit anderen Worten ... (s. Anm. 33), 98 ff.

40. Vgl. G. Cappai, Übersetzung in der Situation gesellschaftlicher Fragmentierung, in: Renn/Straub/Shimada (Hg.), Übersetzung (s. Anm. 25), 215–236. Den Hinweis auf Cappai verdanke ich meinem Erlanger Kollegen Prof. Dr. Wolfgang Schoberth.

41. M. L. Pirner, Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien, Stuttgart 2008.

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 Kolleginnen und 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 eine 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.⁴²

V. Konsequenzen: Adressatenbezogene Re-präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Religionspädagogik

Welchen Sinn kann es machen, von einer »Öffentlichen Religionspädagogik« zu sprechen⁴³ bzw. welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Im Zwischenfazit habe ich aus meiner Sicht bereits drei Aspekte benannt: 1) Die Begründung öffentlicher religiöser Bildung verlagert sich von allgemeinen kulturanthropologischen zu konkreten theologischen und (sozial)ethischen Perspektiven; 2) die Adressatenperspektive wird erweitert über das religiöse Individuum hinaus in Richtung auf das Gemeinwohl für alle; 3) unter dem Zielhorizont der *Öffentlichkeitsfähigkeit* bzw. *Pluralitätsfähigkeit* gewinnt das gemeinsame Lernen mit- und voneinander im Sinne eines lebenslangen und gesamtgesellschaftlichen *komplementären Lernprozesses* (Habermas) an verstärkter Bedeutung. Im Folgenden ergänze ich diese drei Aspekte durch weitere fünf Punkte – weshalb die Nummerierung bei 4. fortfährt – und werde dabei versuchen, deutlich zu machen, dass die Impulse zur Übersetzungsthematik aus der Habermas-Diskussion in diesem Zusammenhang weiterführend aufgenommen werden können.

4. Alle kirchlich verantworteten Angebote im öffentlichen Bildungsbereich (neben dem schulischen Religionsunterricht vor allem die Kindertagesstätten, die offene Jugendarbeit, die Erwachsenenbildung, die evangelischen Schulen und die Medienarbeit) teilen seit Langem den diakonischen Grundansatz, der auch der Öffentlichen Theologie zugrunde liegt: Sie wollen Beiträge zum gesellschaftlichen Gemeinwohl leisten und damit zum Wohl ihrer Adressatinnen und Adressaten unabhängig von deren religiöser (Nicht-)Zugehörigkeit. Am Beispiel des Religionsunterrichts: Wir

42. Vgl. z. B. C. Bochinger/M. Engelbrecht/W. Gebhardt, Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen spiritueller Orientierung in der religiösen Gegenwartskultur, Stuttgart 2009.

43. Vgl. hierzu v. a. B. Schröder, Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: ZThK 110, 2013, 109–132, und B. Grimme, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart 2015.

wollen, dass auch diejenigen Schüler/innen etwas für sich und ihr Leben ›mitnehmen‹, die nicht religiös oder anders-religiös sind und es auch bleiben werden. Ähnliches gilt z. B. für Schulen in christlicher Trägerschaft. Damit dies geschehen kann, ist ein doppelter Lernprozess nötig. Gläubige und nicht-gläubige bzw. andersgläubige Schüler/innen 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 aufrechtzuerhalten. 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*⁴⁴ *wie einer Öffentlichen Religionspädagogik* bezeichnen.⁴⁵ In der Religionspädagogik gewinnen dabei der Adressatenbezug und der Bildungskontext eine für sie spezifische Bedeutung.

5. 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. Das von Habermas inspirierte Modell des komplementären Lernprozesses sollte im schulischen Kontext auch für andere Schulfächer im religiös-ethischen und gesellschaftspolitischen Bildungsbereich sowie für die schulische Öffentlichkeit insgesamt gelten. Vor allem sollte in den Alternativ- oder Ersatzfächern Ethik oder Werte und Normen sowie LER in Brandenburg nicht lediglich – und manchmal leider auch polemisch – die säkulare Ethik im Vordergrund stehen, sondern es sollte auch lernbereit nach einem konstruktiven Dialog mit den Religionen gefragt und nach möglichen Übersetzungen Ausschau gehalten werden.⁴⁶ Dies gilt in modifizier-

44. Heinrich Bedford-Strohm hat in diesem Zusammenhang wiederholt von der notwendigen Bilingualität Öffentlicher Theologie gesprochen: Sie müsse in der Sprache der christlichen Tradition ebenso zu Hause sein wie in der Sprache der weithin säkularen Lebenswelt, um so klar und verständlich wie möglich ihre christlichen Perspektiven deutlich machen zu können. »Öffentliche Theologie [...] versteht die Sprache der Welt zu sprechen und mit der Welt in Dialog zu treten. Sie versteht es dabei gleichzeitig, in Christus gegründet zu sein und zur kritischen Herausforderung für die Welt zu werden.« (Bedford-Strohm, Öffentliche Theologie [s. Anm. 8], 346; vgl. auch 349).

45. C. Tietz fasst in einem ähnlichen Gedankengang die beschriebene Doppelaufgabe im Sinn einer Unterscheidung von zwei Übersetzungsschritten; mir scheint es klarer und stringenter, die erste Aufgabe mit dem Begriff der »Re-präsentation« zu benennen, weil sie m. E. keine genuine Übersetzung meint, sondern gerade das Hinhören auf die religiöse Sprache und ihre spezifische Rationalität intendiert (vgl. Tietz, ... mit anderen Worten ... [s. Anm. 33], 95).

46. Allerdings müsste als Voraussetzung für die Förderung von dialogisch-komplementären Lernprozessen das Unterrichtsfach Ethik bzw. ähnliche Alternativfächer aufgewertet werden, damit sich Ethikdidaktiker und Religionsdidaktiker, Ethiklehrkräfte und Religionslehrkräfte auf Augenhöhe begegnen können.

ter Form ebenfalls für die Unterrichtsfächer Sozialkunde, Wirtschaft/Recht und Geschichte, in denen nach vorliegenden Analysen gegenwärtig Religion in der Tendenz entweder marginalisiert oder einseitig pejorativ dargestellt wird,⁴⁷ und schließlich auch für die Schulkultur und die Präsenz von freien religiösen Angeboten in ihr. Eine Öffentliche Religionspädagogik wird ihre Verantwortung nicht auf den Religionsunterricht und die Schule beschränken, sondern öffentliche (religiöse) Bildung insgesamt in den Blick nehmen und sie – ganz im Sinne des Habermas’schen komplementären Lernprozesses – als lebenslangen und lernorte-vernetzenden Prozess begreifen.

7. Öffentliche religiöse Bildung wie z. B. der Religionsunterricht kann, wie oben bereits vorgeschlagen, als Raum der Einübung von öffentlichem religiös-weltanschaulichem Diskurs verstanden werden. In diesem Sinn entspricht dem Öffentlichkeitsbezug eine Praxis, die auf Sprach-, Verständigungs- und Reflexionsfähigkeit, also auf Öffentlichkeitsfähigkeit zielt. Da Öffentlichkeit heute weit überwiegend durch die digitalen Medien hergestellt und geprägt wird, nimmt eine Schlüsselrolle in diesem Zusammenhang nach meiner Überzeugung eine fächerübergreifende und fachintegrative Medienbildung ein, in der sich die Aspekte Mediennutzung, Medienkunde, Medienkritik und Mediengestaltung verbinden (so in dem viel zitierten Konzept von Medienkompetenz von Dieter Baacke⁴⁸).

8. Wie eben schon angedeutet, ist der öffentliche Bildungsbereich nicht nur möglicher *Ort* religiöser Bildungsprozesse und der angesprochenen komplementären Lernprozesse, sondern ebenfalls *Gegenstand* Öffentlicher Theologie und Religionspädagogik, und zwar auch *über die religiöse und ethische Bildung hinaus*. Auch für theologisch-religionspädagogische Beiträge zur öffentlichen Bildungs- und Schuldiskussion generell gilt die oben unter IV. angesprochene doppelte Übersetzungsaufgabe: Christliche Perspektiven sind einerseits in allgemein zugängliche Sprache und Argumentationsmuster öffentlicher Vernunft zu übersetzen und zugleich in die spezifische Rationalität von Erziehung, Bildung und Schule. Dass dabei auch Kritik und Vorschläge zur Erweiterung der öffentlichen wie spezifisch pädagogischen Vernunft in die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse eingebracht werden können, ist eigens zu betonen und lässt sich exemplarisch an der EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen«⁴⁹ illustrieren. Besondere Herausforderungen und Chancen bieten in diesem Zusammenhang die Schulen in christlicher Trägerschaft. Sie könnten als exemplarische Orte einer nicht-verengten öffentlichen Vernunft und menschenfreundlichen pädagogischen Rationalität fungieren, in denen der komplementäre Lernprozess von christlich-religiösen, andersreligiösen und nicht-religiösen Schülerinnen und Schülern eine überzeugende Gestalt gewinnt.

47. Vgl. die Analysen zu den genannten Fächern in M. L. Pirner/A. Schulte (Hg.), *Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation*, Jena 2010.

48. D. Baacke, *Medienpädagogik*, Tübingen 1997. Vgl. auch M. L. Pirner/W. Pfeiffer/R. Uphues (Hg.), *Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (medienpädagogik interdisziplinär Bd. 9)*, München 2013.

49. Kirchenamt der EKD (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, Gütersloh 2003.