

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67 (2015). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67 (2015), pp. 318–328

Berlin: de Gruyter 2015

URL <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0405>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of De Gruyter:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/for-journal-authors/sharing-your-work/repository-policy>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67 (2015) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive

in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67 (2015), S. 318–328

Berlin: de Gruyter 2015

URL <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0405>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags De Gruyter publiziert:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/for-journal-authors/sharing-your-work/repository-policy>

Ihr IxTheo-Team

Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive

Thomas Schlag

Abstract:

Religious education can only contribute to current public discourses and indicate its specific relevance for public education if it reflects about its theological perspective and contents. Due to a theological interpretation of the public space as being affected by the idea of God's Holy spirit, such theological perspective can be seen as a substantial contribution of Religious Education within the public realm and the concrete school context.

Key words: Religious education, theological perspective, public responsibility, spatial turn, pneumatology

I. Einleitung

Religiöse Bildung erhebt aus guten Gründen und mit Recht den Anspruch darauf, in unterschiedlichen Öffentlichkeiten des Lebens orientierende Funktion auszuüben. An der Schule als öffentlicher Institution mit ihrer Vielfalt von religiösen und weltanschaulichen Orientierungen¹ werden durch den Religionsunterricht die individuellen religiösen Grundfragen des Menschen in spezifischer Weise thematisiert, gedeutet und mitgestaltet. Zugleich trägt religiöse Bildung durch den von ihr initiierten Erkenntniserwerb zur konstruktiven Auseinandersetzung der Lernenden über religiöse Fragen bei, die in öffentlich-medialen Diskursen von zentraler Bedeutung sind – etwa aktuelle Religionskonflikte oder brisante religionskulturelle Verschiedenheiten. Als institutionelle Größe am Ort der Schule als eigener Teilöffentlichkeit liefert der Religionsunterricht in einer solchen Zielrichtung und fachlichen Ausrichtung somit seinen spezifischen Beitrag zum allgemeinbildenden Auftrag des Schulwesens.²

Um sich aber im öffentlichen Raum der Schule in diesem Sinn als relevante öffentliche Einflussgröße einzubringen, sind innerhalb der konkreten Bildungsprozesse unterschiedliche Kommunikationsformen und Übersetzungsleistungen notwendig, durch die diese

¹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2014, 106.

² Vgl. Henning Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion. Wiesbaden 2010, 116; in gemeinsamer Richtung Dietrich Benner, Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren. Paderborn 2014.

Zielsetzungen und der dahinter liegende Öffentlichkeitsanspruch für alle daran beteiligten Akteurinnen und Akteure nachvollziehbar und mitvollziehbar werden. Aus bildungstheoretischer Perspektive stellt sich für diese Kommunikations- und Übersetzungsaufgabe damit die prinzipielle religionspädagogische Frage nach den inhaltlichen Referenzgrößen ihrer auf die Öffentlichkeit bezogenen Reflexionsleistungen. Es ist also näher zu bedenken, in welchem Sinn Religionspädagogik Bildung unter Inanspruchnahme theologischer Traditionen nicht als Privatsache thematisiert, sondern als „öffentliche, Gemeinwesen und Gemeinwohl betreffende Angelegenheit.“³

Die Grundfrage im Blick auf eine öffentlich relevante religiösen Bildung lautet folglich, wie der Öffentlichkeitsanspruch des christlichen Glaubens⁴ in seiner religionspädagogischen Fassung als Anspruch auf öffentliche Lebensdeutung näher zu bestimmen ist und von wo her diese Deutung in inhaltlicher Hinsicht ihre Grundlegung erhält. Die religionspädagogische Grundaufgabe besteht somit darin, um der öffentlichen Transparenz und nachvollziehbaren Legitimation des Faches willen die inhaltliche Kerndimension ihrer eigenen Deutungspraxis offen zu legen.

Innerhalb religionspädagogischer Bildungstheorie wird in diesem Zusammenhang in jüngster Zeit wieder verstärkt die Frage aufgeworfen, welches Gewicht die Theologie für eine solche Näherbestimmung hat und in welchem Sinn sie als maßgebliche und zentrale fachwissenschaftliche Bezugsgröße in den Blick zu kommen vermag.⁵

Im Folgenden wird die These entfaltet, dass für den schulischen Religionsunterricht – neben aller notwendigen pädagogischen Reflexionsfähigkeit und Professionalität – im Blick auf die öffentliche Kommunikations- und Deutungsaufgabe religiöser Bildung deren theologische Dimension von spezifischer und unverzichtbarer Orientierungsqualität ist.⁶ Dem liegt die bildungstheoretische Voraussetzung zugrunde, dass Bildung „gleichermaßen allgemeinanthropologischen Erfordernissen wie dem Grundimpuls christlicher Religion Rechnung“⁷ tragen muss. Wenn im Folgenden somit die Frage nach der Theologizität der

³ Bernd Schröder, Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: ZThK 110 (2013), 110, vgl. auch 124 sowie jüngst Bernhard Grümme, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten. Stuttgart 2015, hier v.a. 79–92.

⁴ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen, 68.

⁵ Vgl. Norbert Mette/Matthias Sellmann, Matthias (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie. Freiburg i.Br. 2012 sowie Bernhard Dressler, Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: ThLZ 139 (2014), Sp. 1257–1274.

⁶ Insofern kann dieser Beitrag auch als Signal und Plädoyer dafür gelesen werden, dass die interdisziplinäre religionspädagogische und systematisch-theologische Denkarbeit in der Perspektive einer theologischen Bildungstheorie ausbaufähig ist.

⁷ Schröder, Öffentliche Religionspädagogik, 111.

Religionspädagogik aufgeworfen ist, so geschieht dies sowohl im Sinn einer spezifischen Deutungsperspektive des Weltverstehens und des Weltumgangs wie in thematisch-inhaltlicher Hinsicht.⁸ Dafür sind in einem ersten Schritt die öffentlich-räumlichen Bildungsbestimmungen näher in den Blick zu nehmen und von dort aus in theologischem Sinn zu beleuchten.

II. Die räumliche Dimension der Öffentlichkeit

Dass der Öffentlichkeitsbegriff gegenwärtig besondere Konjunktur hat, ist kaum zu übersehen. Zugleich ist „Öffentlichkeit“ in ihrer Komplexität schlichtweg nicht auf einen Nenner zu bringen.⁹ Er findet beispielsweise im Blick auf die Fragen des politischen Lebens und seiner medialen Inszenierungen intensive Verwendung.¹⁰ Zudem trägt dieser Begriff in Aufnahme der Habermas'schen Grundfigur nach wie vor erhebliche Erschließungskraft für die Verhältnisbestimmung von Staat und Gesellschaft, von Regionalität und Universalität oder von Transparenz, Partizipation und Aneignung.¹¹

Als eigene institutionalisierte Teilöffentlichkeit steht ebenfalls die Schule im Licht der Aufmerksamkeit. So wird für diese Institution ebenfalls versucht, ideale Bedingungen gelingender öffentlicher Diskurse zu benennen und zu beschreiben – wenn auch nicht ohne erhebliche Ernüchterung über die geringer werdende Bedeutung schulischer Erziehung und des gesamten Schulwesens für die demokratische Selbstaufklärung bzw. Willens- und „Gewohnheitsbildung“ der Gesellschaft.¹²

Nun reicht die Frage nach den zu beachtenden Bedingungen gelingender Bildung weit über die institutionellen Gestaltungsbedingungen und Manifestationen der unterschiedlichen öffentlichen Diskurswirklichkeiten hinaus. Der durchaus häufig vage und abstrakt erscheinende Begriff der Öffentlichkeit als „Raum des vernünftigen kommunikativen Umgangs

⁸ Vgl. die Unterscheidung bei Bernhard Dressler, Zur Kritik der „Kinder- und Jugendtheologie“; in: ZThK 111 (2014), 332–356, die hier bewusst aufgenommen, zugleich aber in einem stärker komplementären als in einem wie es bei Dressler erscheint – beinahe alternativen Sinn aufgenommen werden soll.

⁹ Dazu schreibt Georg Kohler: „Was ‚Öffentlichkeit‘ bedeutet, hängt jedenfalls am diskursiven Feld, in dem der Ausdruck auftaucht; an den praktischen Interessen, theoretischen Fragen und systematischen Imperativen der im besonderen Feld Agierenden. Es gibt, so gesehen, nicht ‚die‘ Öffentlichkeit als einheitlichen Sachverhalt, sondern nur den Gegenstand „Öffentlichkeit“ in diversen Erkenntnis- und Handlungshorizonten.“, in: Art. Öffentlichkeit, in: Ders. u.a. (Hg.), Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Freiburg i. Br. 2011, 1664.

¹⁰ Vgl. v.a. die Arbeiten des kürzlich verstorbenen Zürcher Medienwissenschaftlers Kurt Imhof, etwa Die Krise der Öffentlichkeit. Kommunikation und Medien als Faktoren des sozialen Wandels. Frankfurt a.M./New York 2011, oder zuletzt Kurt Imhof u.a. (Hg.), Stratifizierte und segmentierte Öffentlichkeit. Wiesbaden 2013.

¹¹ Vgl. Jürgen Schiewe, Öffentlichkeit. Entstehung und Wandel in Deutschland. Paderborn 2004 sowie Peter Nitschke/Mirko Wischke (Hg.), Öffentlichkeit und Demokratie in der Metamorphose. Frankfurt a.M. 2013.

¹² Axel Honneth, Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (2012), 436.439.

miteinander“¹³ hat eine konkrete räumliche Komponente. Die aktuellen Debatten im Licht eines *spatial turn* eröffnen – trotz erheblicher disziplinärer Vielfältigkeit und definatorischer Unübersichtlichkeit¹⁴ – für bildungstheoretische Erwägungen im wahrsten Sinn des Wortes breiten Raum, der längst noch nicht ausgeschöpft ist.

Dabei wäre es aber eine Verkürzung, würde man diese Raumdimension auf ihre manifeste Gegenständlichkeit, d.h. auf konkrete sichtbare Räume hin verengen. Es lassen sich vielmehr eine Reihe sehr unterschiedlicher Raum-Dimensionen identifizieren: So können etwa architektonisch-plastische, politisch-institutionelle, zeitbezogene, aber auch leiblich orientierte oder sprachlich verfasste Raumkonzepte unterschieden werden – auf die drei hier zuerst genannten sei im Folgenden näher eingegangen.

Zugleich erschließen öffentliche Räume wesentliche Aspekte der jeweiligen gesellschaftlichen Verfasstheit auf, in denen sie sich befinden: „An den öffentlichen Räumen lassen sich Strukturen der gesellschaftlichen Integration ablesen. In der Verfassung der öffentlichen Räume verraten sich am ehesten anomische Züge des Zerfalls oder Risse einer repressiven Vergemeinschaftung.“¹⁵ Daran zeigt sich, dass öffentliche Räume in ihrer Verbindung zur Frage nach dem Menschen ihren eigentlichen Aussagegehalt gewinnen: Der Mensch ist in seiner Lebenspraxis in vielfacher Hinsicht auf Räume angewiesen, in denen er sich orientieren und sicher aufhalten kann.¹⁶ Dazu positioniert sich der Mensch – bewusst oder unbewusst – in öffentlichen Räumen, macht sich diese zu Eigen oder distanziert sich von diesen. Weil der Mensch *homo publicus* ist, kann er selbst seine geheimsten Gedanken nur haben, „weil sie in Form und Gehalt öffentlich verständlich sind. Andernfalls könnte er sich selbst nicht verstehen.“¹⁷ Öffentliche Räume können von dort her gesehen als gestaltete Räume des (mit)menschlichen Lebens begriffen und betreten werden. Deren Bedeutung steht damit nicht per se in ihrem Eigensinn fest, sondern diese erschließt sich eben gerade durch das jeweilige Begehen und die darin erfolgende weiter erschließende Deutung und Nutzung. In dieser Deutung wird der jeweils Deutende wieder auf sich selbst als deutende Person zurückverwiesen: „Der Mensch ist ein Tier, das dank seiner originären Einbettung in ein öffentliches Netzwerk sozialer Beziehungen die Kompetenzen entwickelt, die ihn zur Person

¹³ Jürgen Habermas, *Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit* (2004), in: <http://www.nzz.ch/aktuell/startseite/article9Z0Q0-1.346787> [Zugriff am 31.4.2015].

¹⁴ Für den deutschen Sprachraum v.a. Martina Löw, *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M. 2001; Jörg Döring/Tristan Thielmann (Hg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld 2009.

¹⁵ Habermas, *Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit*.

¹⁶ Vgl. auch Thomas Schlag, *Architektur des Wortes. Facetten evangelischer Bildung im öffentlichen Raum Zürichs ... und weit darüber hinaus*, in: Goebel, H./Obermann, A. (Hg.), *Unterwegs in Sachen Religion. Zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*. Münster 2006, 146–169.

¹⁷ Volker Gerhardt, *Öffentlichkeit. Die politische Form des Bewusstseins*. München 2012, 15.

machen. ... Zur Person wird er mit dem Eintritt in den öffentlichen Raum einer sozialen Welt, die ihn mit offenen Armen erwartet.“¹⁸

Der Diskurs in öffentlichen Räumen umfasst von dort her immer den Aspekt der Korrespondenz mit diesen Räumen, die wechselseitige Resonanz in diesen sowie die soziale Interaktion mit anderen. Durch diese Raumbegehungen erschließt sich dem Begehenden die Grundidee seiner sowohl relationalen wie unverzichtbaren Teilhabe an der Weltgestaltung bzw. wird ihm selbst in diesen Räumen sein unbedingtes Teilhabepotential offenkundig. Damit ist Öffentlichkeit eine Form des Bewusstseins und damit „Resonanzraum für Bedeutung überhaupt“.¹⁹ Der gesellschaftliche Raum der Öffentlichkeit entsteht, „sobald eine größere Zahl von Menschen im gleichen Zeitraum voneinander wissen und ein aktives Interesse an der Bewältigung ihrer Lebensprobleme haben.“²⁰ In inhaltlicher Hinsicht bedeutet dies, dass sich der jeweilige Sinngehalt öffentlicher Räume nur einstellt, wenn ihnen tatsächlich durch die Begehenden Sinn zugeschrieben wird.

Dies gilt auch für die Frage religiöser Praxis in öffentlichen Diskursräumen: „Mit ihren Interessen, Orientierungen, Traditionsbeständen und Leidenserfahrungen treten Bürger aus der Privatsphäre heraus und suchen im Rahmen einer Pluralität von Assoziationen und Bewegungen nach gemeinsamer Verarbeitung, Deutung und Bündelung ihrer Erfahrungen.“²¹ Solche Formen religiöser Orientierungen werden durch deren kommunikative Interaktion nicht nur öffentlich, sondern bilden einen wesentlichen Bestandteil zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit. Religiöse Gemeinschaften bringen „als intermediäre Institutionen ihre Anliegen in die Prozesse der Verständigung über die alle betreffenden Angelegenheiten“²² ein.

Diese anthropologisch gefasste Raum-Perspektive einer prozessual-interaktiven, relationalen sowie welt- und selbsterschließenden Raum-Deutung ist für die Frage religiöser Bildung und ihres theologisch zu fassenden Öffentlichkeitsanspruchs höchst anschlussfähig. Bleiben nämlich die räumlichen Bedingungen bei der bildungstheoretischen Reflexion über die öffentliche Relevanz schulischer Bildung unberücksichtigt, läuft die Forderung nach einer gelingender Kommunikation Gefahr, die faktischen – und eben häufig schwer wiegenden – Ausgangsvoraussetzungen am Ort des lernenden Individuums selbst zu ignorieren. Dies

¹⁸ Habermas, Öffentlicher Raum und politische Öffentlichkeit.

¹⁹ Gerhardt, Öffentlichkeit, 27.

²⁰ A.a.O., 45.

²¹ Karl Gabriel, Phänomene öffentlicher Religion in Europa, in: M. Delgado/A. Jödicke/G. Vergauwen (Hg.), Religion und Öffentlichkeit. Probleme und Perspektiven. Stuttgart 2009, 18.

²² A.a.O., 23.

impliziert für die pädagogische Fragestellung, dass die Relevanz konkreter Bildungsräume – im wahrsten Sinn des Wortes – weit über den Aspekt geeigneter Raumsettings hinausreicht.

III. Zur theologischen Bestimmung des öffentlichen Raums

Wodurch können aber öffentliche Räume – und die darin agierenden und sich orientierenden Akteure – theologisch beschrieben, gar qualifiziert werden? Wie lässt sich der spezifisch religionsbezogene Modus der Weltbegegnung in öffentlichen Räumen theologisch durchdenken, ohne dabei die kategoriale Unterscheidung von religiöser Praxis und theologischer Deutung prinzipiell in Frage zu stellen?

Dies soll im Folgenden, auch um die anthropologische Zentralperspektive gegenwärtiger Raumtheorien mit aufzunehmen, an einer theologisch-anthropologischen Grundfigur durchbuchstabiert werden: Konkret soll geprüft werden, welche interpretative Kraft die pneumatologische Figur der alles durchwaltenden und zugleich relational zu fassenden kommunikativen Gegenwart Gottes in den Lebensverhältnissen für eine solche Deutung erlangen kann.

Diesbezüglich sind in den vergangenen Jahren im Bereich der systematischen Theologie eine Reihe von Arbeiten entstanden, die sich ausdrücklich der bisher vernachlässigten Raumfrage annehmen und diese teilweise auf Handlungsfelder kirchlicher Praxis transponieren²³ – selbst wenn hier Fragen religiöser Bildung Sinn bisher nicht in den engeren Fokus gerückt sind. Versucht wird etwa, von verschiedenen weltlichen Räumen aus Gottes Gegenwart zu denken und im Raum zu bestimmen (Beuttler), die Bedeutung des Faktors Raum für die Darstellung der Beziehung von Gott und Mensch herauszuarbeiten (Jooß) sowie Gott und Raum konsequent relational zu denken (Wüthrich). Diese Bestimmungen zeigen bei aller unterschiedlichen Perspektivierung „ein dichtes Panorama der Problematik, Raum theologisch zu fassen.“²⁴

Von dort aus ist es lohnend, mit Hilfe einer pneumatologischen Perspektivierung einen Schritt weiter zu gelangen, um diese Frage der Relationalität für Bildungsprozesse im öffentlichen Raum fruchtbar zu machen. In Analogie zur theologischen Charakterisierung von „Bildung als

²³ Elisabeth Jooß, *Raum. Eine theologische Interpretation*. Gütersloh 2005; Ulrich Beuttler, *Gott und Raum – Theologie der Weltgegenwart Gottes*. Göttingen 2010; Matthias Wüthrich, *Raum Gottes. Ein systematisch-theologischer Versuch, Raum zu denken*. Göttingen 2015 (i. Erscheinen) sowie in *Blick auf die Frage des Kirchenraums jetzt* die Habilitation von Christoph Sigrist, *Kirchen Diakonie Raum. Untersuchungen zu einer diakonischen Nutzung von Kirchenräumen*. Zürich 2014.

²⁴ So Sonja Keller in ihrer vor Kurzem abgeschlossenen Zürcher Dissertation *Kirchengebäude in urbanen Gebieten. Wahrnehmung – Deutung – Umnutzung in praktisch-theologischer Perspektive*. Zürich 2014 (Manuskript), 143.

personaler Qualität unter dem Vorzeichen der Rechtfertigung“²⁵ soll im Folgenden in theologischer Perspektive von Bildung als relationaler Qualität unter dem Vorzeichen der Gegenwart des Geistes Gottes gesprochen werden.

IV. Überlegungen zu einem theologisch-pneumatologischen *spatial turn*

Durch den Grundgedanken und die Rede vom Heiligen Geist werden nach biblischer Vorstellung und deren theologischer Interpretation alle Räume menschlichen Lebens und Zusammenlebens in der besonderen Weise eines „Woher“ und „Wozu“ qualifiziert, das die von Gott her gegebene Schöpfungszusage für die gegenwärtige Lebenswirklichkeit fortführt. Dabei ist theologisch festzuhalten, dass der Geist Gottes „alles andere als eine ungreifbare, ins Unbestimmte diffundierende Größe“²⁶ ist. Zugleich ist zu betonen, dass nach trinitarischem Verständnis der Heilige Geist nicht aus sich selbst heraus verkündigt, sondern „in vollkommener Selbstlosigkeit“²⁷ auf die Person Jesus Christus verweist. Von dort aus macht es theologisch Sinn, den Heiligen Geist als öffentliches, personales Beziehungsgeschehen zu denken. Sowohl das „Zusammensein Gottes als Vater und Sohn“ wie das „Zusammensein Gottes und der Menschen“²⁸ findet seinen Ausdruck in der Rede vom Heiligen Geist, was sich zu der Einsicht verbindet: „Wir Menschen sind ganz und gar, mit Leib und Seele, bei Gottes eigenem Leben dabei.“²⁹ In der nach wie vor modernitätsfähigen Deutung Tillichs rücken die Rede vom Geist Gottes und von der Lebendigkeit des Lebens in denkbar engste Nähe: nach Tillichs Vorstellung bringt Gottes Geist den Menscheng Geist durch „Inspiration“ und „Infusion“ überhaupt erst in seine Wesentlichkeit³⁰ und nur weil Gott im Menscheng Geist wohnt, kann der Mensch nach ihm fragen.³¹

Im Sinn der *architektonisch-plastischen Schöpfungsvorstellung* macht die Rede von der Neuschöpfung durch den Geist deutlich, dass irdische Weltwirklichkeit und neue geistliche Existenz hier unmittelbar und ganz real miteinander verbunden sind. Die Präsenz des Heiligen Geistes wird im Blick auf die gewordene Schöpfung manifest: Es ist das Gottesverhältnis, das das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen bestimmt.³² Als „Leben mit Gott im Heiligen

²⁵ Reiner Preul, *Evangelische Bildungstheorie*. Leipzig 2013, 129 und ausführlicher 121ff. sowie zusammenfassend 141.

²⁶ Michael Welker, *Gottes Geist. Theologie des Heiligen Geistes*. Neukirchen-Vluyn ²1993, 273.

²⁷ A.a.O., 287.

²⁸ Dietrich Korsch, *Dogmatik im Grundriß. Eine Einführung in die christliche Deutung menschlichen Lebens mit Gott*. Tübingen 2000, 173.

²⁹ A.a.O., 174.

³⁰ Vgl. Paul Tillich, *Systematische Theologie III*, Stuttgart 1966, 138.

³¹ Vgl. a.a.O., 151.

³² Vgl. Korsch, *Dogmatik*, 178.

Geist“³³ ermöglicht dies dem Individuum das Gelingen wie das Misslingen des eigenen Lebens zu verstehen sowie ein Selbstverhältnis zu entwickeln, das nicht unter dem Zwang steht, „alles sich selbst unterwerfen zu sollen oder zu müssen“³⁴ bzw. das eben nicht in ausschließlich individueller Selbstbeziehung verbleibt.³⁵

Im Sinn der *politisch-institutionellen Raumdimension* ist ein solches Verständnis von der Präsenz des Heiligen Geistes für ein besseres Verständnis der realen Lebenswirklichkeiten bedeutsam: Zwar stellen öffentliche Räume in theologischen Sinn ganz und gar weltliche Bereiche dar. Gleichwohl kommt diesen unter der pneumatologischen Prämisse keine Eigengesetzlichkeit, sondern eine eigene Dignität zu. Gemeint ist dabei nicht – und schon gar nicht im Bereich öffentlicher schulischer Räume – irgendeine Art der Heiligkeit, sondern vielmehr eine Schöpfungswirklichkeit, die ihre Qualität durch die Ermöglichung mitmenschlichen Wirkens zeigt. Eine pneumatologische Bezugnahme ermöglicht somit die notwendige Unterscheidung der Geister und befreit zu konkretem Wirken (2 Kor 3,17).

In seiner *zeitbezogenen Dimension* umfasst die theologische Denk- und Redefigur des Heiligen Geistes die Lebensdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und verheißener Zukunft und ermöglicht es, diesen umfassenden Horizont des mitmenschlichen Gottesverhältnisses durchzubuchstabieren sowie im Sinn der Deutung der ganzen Fülle des Lebens öffentlich zum Ausdruck zu bringen.³⁶

Eine interessante sozusagen säkulare Variante führt Volker Gerhardt vor, indem er von der öffentlichen Wirksamkeit des Geistes spricht, der in den Lebensbezügen der Individuen hervortrete und vornehmlich in solchen vernünftigen Haltungen und Leistungen aufscheine, „in denen ein Individuum eine Einsicht exemplarisch macht, die für die Weltbewältigung des Menschen von Bedeutung ist.“³⁷ Der Geist kann in seinem überindividuellen Charakter als das vorgestellt werden, „was viele Menschen in ihrer besten Verfassung verbindet, und somit als Bestand von Einsichten, an dem man, ohne es zu erzwingen oder auch nur berechnen zu können, teilhat.“³⁸ Oder geradezu pathetisch formuliert: „Erst durch die in Technik, Sprache und Recht, in Religion, Kunst und Wissenschaft sowie in den symbolischen Formen der Politik anwesende

³³ A.a.O., 180.

³⁴ A.a.O., 179.

³⁵ Vgl. Welker, *Gottes Geist*, 273.

³⁶ Vgl. Edmund Arens, *Der „eigene Gott“ und die öffentliche Religion: Rolle und Relevanz christlicher Tradition in moderner Gesellschaft*, in: N. Baumann/F. Neuberth (Hg.), *Religionspolitik – Öffentlichkeit – Wissenschaft. Studien zur Neuformierung von Religion in der Gegenwart*. Zürich 2010, hier 118f.

³⁷ Gerhardt, *Öffentlichkeit*, 481.

³⁸ A.a.O., 491.

Präsenz des Geistes erhält die Gemeinschaft der Menschen ihre Stabilität.“³⁹. Geht man von dieser pneumatologischen Grundfigur des Geistes Gottes als Geber und Selbstgabe aus, stellt sich die Frage, was sich daraus für die konkrete Kommunikation und Deutung in Bildungsprozessen ergibt.

V. Zur Deutungs Aufgabe religiöser Bildung in öffentlichen Räumen

Religionspädagogisch reflektiert besteht die Grundaufgabe aller religiösen und religionsbezogenen Bildungspraxis darin, das Individuum dazu zu befähigen, das eigene Leben substantiell von den Grundfragen des „Woher“ und „Wozu“ zu deuten.

Wenn für den religionsbezogenen Diskurs im schulischen Bereich die Grundperspektive einer pneumatologisch fokussierten Kommunikation des Evangeliums stark gemacht wird, sei dazu vorausgeschickt, dass dies nicht als Plädoyer dafür verstanden werden soll, das konkrete Kommunikationsgeschehen im Unterrichtsraum explizit durch eine entsprechende pneumatologische Semantik zu durchwirken. Nicht zuletzt der öffentliche Charakter der Religionspädagogik steht einer Simplifizierung zur angewandten Theologie entgegen.⁴⁰ Vielmehr wird dafür plädiert, diese theologische Denkperspektive als Hintergrundfolie für die konkreten Deutungsakte zu verstehen und in ihrem Hintergrundsinn für die inhaltliche Ausrichtung der jeweiligen Deutung mit in Erwägung zu ziehen.

In diesem Sinn ist eine pneumatologisch fokussierte Kommunikation des Evangeliums zuerst einmal als theologische Deutungsfigur von den Lehrpersonen selbst in ihrem möglichen horizonterweiternden Sinn zu durchdenken und in jedem Fall mit größter Sensibilität und Zurückhaltung explizit mit dem jeweiligen konkreten Bildungsgeschehen zu verknüpfen. Es geht insofern erst einmal nicht um die explizite Inhaltsebene der Kommunikation, sondern die Perspektive der professionellen Deutung der jeweiligen inhaltsbezogenen Kommunikation. Damit ist keineswegs gemeint, dass der Unterricht selbst in ein quasi kirchengemeindliches Setting verwandelt werden soll. Die Unterscheidung von Kirche und Schule als Teilöffentlichkeiten mit je unterschiedlichen Logiken und Zielbestimmungen ist gerade in der Frage der religiösen Bildung zentral. Aber über diese modale Perspektive theologischer

³⁹ A.a.O., 491f.; dezidiert trinitätstheologische Bezüge zwischen Öffentlichkeit und Gottesgedanke stellt Gerhardt interessanterweise neuerdings selbst in seiner Monographie *Der Sinn des Sinns. Versuch über das Göttliche*. München 2014 her.

⁴⁰ Vgl. Schröder, *Öffentliche Religionspädagogik*, 132.

Deutung hinaus kommt die inhaltliche Seite theologischer Rede konsequenterweise mit ins Spiel.

Dies bedeutet, dass eine grundsätzliche, gar schroffe Unterscheidung zwischen einer thematischen und einer perspektivischen Dimension theologisch profilierter Bildung grundsätzlich zu relativieren ist, insofern beide Dimensionen sich durch prinzipielle Relationalität auszeichnen. Denn natürlich werden diese professionellen Deutungsvorgänge ihrerseits zum Kommunikationsgegenstand und rufen konsequenterweise beim lernenden Gegenüber Korrespondenz und Resonanz hervor. Hier kann wieder an das theologische Argument erinnert werden, dass der Geist Gottes „auch dort, wo er zunächst nur einzelne Menschen ‚überkommt‘“, ... sofort einen Resonanzbereich“⁴¹ bildet. Es wäre also wohl ganz kurzschlüssig, würde man gerade am Ort der Schule aus Gründen eines vermeintlichen pädagogischen Reinheitsgebotes auf solche inhaltsbezogenen Kommunikationsformen verzichten wollen.

Eine solche bildungstheoretische Fassung theologischer Kommunikation in pneumatologischer Perspektive ermöglicht folglich konkrete pädagogische Orientierungen: Gottes Geist kann in der Präsenz der Unterbrechung der üblichen Lebensvollzüge, Weltwahrnehmungen und Routinen erfahren werden, indem durch die Erfahrung des Geistwirkens individuelle und kollektive Situationen in die Schwebel kommen.⁴² Ein solcher Ansatz markiert die notwendige Differenzierung zwischen einer ausschließlich geistig-kognitiven Bildung und einer von der Grundfigur des Heiligen Geistes aus denkenden Bildungsvorstellung.

Der theologische Tiefensinn einer solchen Raumdeutung lässt sich wiederum sowohl *architektonisch-plastisch*, *politisch-institutionell* wie in *zeitbezogenem* Sinn vorstellen – wiederum unter der Idee kommunikativer Bildung im Modus von Korrespondenz, Resonanz und Interaktion.

In *architektonisch-plastischem* Sinn bedeutet dies, dass Räume zu ermöglichen sind, in denen eine spezifische Atmosphäre des Zusammenlebens erfahren oder gestaltet werden kann. Es kann jedenfalls für religiöse Bildung keinesfalls beliebig sein, wie es um die Beschaffenheit ihrer Lernorte bestellt ist. Man könnte sagen, dass sich die pneumatologische Inhaltlichkeit schlichtweg schon in der Sorgfalt dieser pädagogischen Inszenierungen zu zeigen hat – ganz zu schweigen von der damit verbundenen – ebenfalls deutlich ausstrahlenden – Grundhaltung des jeweiligen Lehrenden. Dies schließt übrigens nicht aus, dass gerade am Ort der öffentlichen

⁴¹ Welker, Gottes Geist, 287.

⁴² Vgl. a.a.O., 101.

Schule bei Gelegenheit Momente entstehen können, in denen eine besondere, vielleicht sogar „heilige“ Atmosphäre entstehen kann. So hält Henning Schluß fest: „Pädagogen sind dazu aufgerufen, Räume zu öffnen, in denen sich Erfahrungen ereignen können, die die Grundlage zum Nachempfinden, zur Empathie, sogar zum Ansprechbar-Sein für das Heilige bilden. Dieses Öffnen von Räumen für Menschen, für die Bildung von Menschen kann sogar in der Schule geschehen.“⁴³

In *politisch-institutionellem* Sinn erscheint es notwendiger denn je, die theologische Brisanz dieser pneumatologischen Grundfigur zur Sprache zu bringen: Gerade die Rede vom Geist Gottes kann „in einer Situation der sich ausbreitenden individuellen und kollektiven, relativ abgestimmten und in ihren Brutalitäten und Defizienzen verschleierte kalkulierten Selbstabschließung und Selbsthervorbringung eine Kraft der Änderung, der Umkehr und des Neuanfangs sein.“⁴⁴ Damit verbinden sich materialiter Aspekte einer tröstenden Utopie, die prophetische und kritische Deutung misslingenden Zusammenlebens sowie die Aufgabe der Inklusion der von diesen Bildungsräumen Ausgeschlossenen in einem denkbar weiten Sinn: Diese öffentliche Bedeutung religiöser Bildung fasst Cornel West prägnant zusammen: „Die Kultur der Verdammten dieser Erde ist tief religiös. Mit ihnen solidarisch zu sein, erfordert nicht nur, daß wir anerkennen, womit sie es zu tun haben, sondern auch, daß wir würdigen, wie sie mit ihrer Lage zurechtkommen. Für diese Würdigung muß man nicht religiös sein; wenn man es aber ist, hat man einen breiteren Zugang zu ihrer Lebenswelt.“⁴⁵

Bei all solchen inhaltlichen Bildungsprozessen in theologischer Perspektive geht es nicht um eine unter der Hand stattfindende subkutane religiöse Kolonialisierung der weltanschaulich neutralen Schule oder gar eine missionarische Überformung des allgemeinbildenden Religionsunterrichts. Schon gar nicht soll der längst überholte Anspruch einer „Kirche in der Schule“ reformuliert werden. Sondern zentral ist die Frage der Deutung von religiösen und Glaubensaussagen in Bildungsprozessen – und dies in pneumatologischer Hinsicht gemäß der Überzeugung: „Der Geist Gottes macht mit schmerzlichen Erfahrungen des Zusammenbruchs eingespielter Gewißheiten vertraut – um der befreienden Wahrheit willen.“⁴⁶

Die Bedeutung religiöser Bildung am allgemeinbildenden Ort der Schule wird langfristig nur plausibel bleiben, wenn die dadurch initiierten öffentlichen Kommunikations- und Deutungsakte nicht in Formen allgemeiner Ethik oder einer nur noch am Rande religiös

⁴³ Schluß, *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse*, 144.

⁴⁴ Welker, *Gottes Geist*, 272.

⁴⁵ Cornel West, *The American Evasion of Philosophy. A Genealogy of Pragmatism*. Madison 1989, 233, zit. in E. Mendieta/J. VanAntwerpen (Hg.), *Religion und Öffentlichkeit*. Frankfurt a.M. 2012, 22.

⁴⁶ Welker, *Gottes Geist*, 262.

intonierten Wertebildung aufgehen, sondern die substantielle Grundlegung und Begründung dieses Faches mit theologischer Tiefenschärfe erfolgt – und so als spezifischer Beitrag zu einer Kultur des öffentlichen, freien Zusammenlebens in der offenen Gesellschaft erkennbar wird: „Ohne die Ressourcen einer vitalen politischen Kultur nützt alles nichts. Die Öffentlichkeit existiert nie ohne diejenigen, die in ihr wirken; so wie es ohne aktuales Erklingen von Tönen auch keinen wirklichen Klangraum gibt; ohne tätiges Freisein keine Freiheit.“⁴⁷

Unter der pneumatologischen Prämisse geschenkter, gelebter und verantworteter Freiheit⁴⁸ erlaubt eine solche erschließende Deutung öffentlicher Räume keine Monopolstellung, da dies sogleich alle freien Begegnungen und Begehungen verunmöglichen würde. Insofern ist ein solches öffentliches Korrespondenz- und Resonanzgeschehen von Beginn an auf Verantwortlichkeit gegenüber den Mitkommunizierenden und auf unhintergehbare Pluralitätsoffenheit hin angelegt, oder prägnant zusammengefasst: „Die Theologie des Geistes ermöglicht ein theologisch sachgemäßes Verständnis von Pluralität und die Unterscheidung vom Pluralismus. Die Geisterfahrung stellt einen neuen Anfang der von Gott zu schaffenden Einheit mitten in der Zerrissenheit dar, Vorwegrealisation der eschatologischen Einheit in der Pluralität. Pluralismusfähige Religionspädagogik sollte daher von der Theologie des Geistes her entworfen werden.“⁴⁹

⁴⁷ Kohler, Öffentlichkeit, 1673.

⁴⁸ Vgl. Thomas Schlag, Ohne welche ein je Anderer nicht gedacht werden kann. Freiheit als Spannungsmoment religionspädagogischer Reflexion, in: T. Schlag/H. Simojoki (Hg.), Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 94–107.

⁴⁹ Peter Biehl/Friedrich Johannes, Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch. Neukirchen-Vluyn 2002, 305.