

Bernhard Grümme

Das Ringen um demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung

Perspektiven aus der Sicht Öffentlicher Politischer Theologie

Der Autor

Prof. Dr. Bernhard Grümme, Lehrstuhlinhaber für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Prof. Dr. Bernhard Grümme
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik
Katholisch-Theologische Fakultät
Ruhr-Universität Bochum
Universitätsstraße 150
D-44801 Bochum
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7331-2705>
e-mail: bernhard.gruemme@rub.de



Das Ringen um demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung

Perspektiven aus der Sicht Öffentlicher Politischer Theologie

Abstract

In der gegenwärtigen Krise der Demokratie wäre es vielversprechend, die Traditionen religiöser Bildung auf ihren möglichen Beitrag zur Demokratie zu befragen. Der vorliegende Beitrag will zum einen den Diskurs über demokratische Lebensformen als den Ort einer solchen Bildung identifizieren und zum anderen diesen in spezifischer Hinsicht profilieren. Das Ringen um demokratische Lebensformen, so wäre auszuweisen und zu begründen, avanciert dabei zum Ort religiöser Bildung aus dem Geist einer Öffentlichen Politischen Theologie.

Schlagworte

Religiöse Bildung – Demokratische Lebensformen – Öffentliche Politische Theologie – Demokratie

The struggle for democratic forms of life as a place of religious education

Perspectives from the viewpoint of Public Political Theology

Abstract

In the current crisis of democracy, it would be promising to question the traditions of religious education with regard to their possible contribution to democracy. On the one hand, this article aims to identify the discourse on democratic ways of life as the place of such education and, on the other, to profile it in specific respects. The struggle for democratic forms of life, it should be shown and justified, becomes the place of religious education in the spirit of a public political theology.

Keywords

Religious education – Democratic forms of life – Public Political Theology – Democracy

Es waren Schockwellen, die die demokratische Öffentlichkeit im September 2024 erfassten: Nicht allein, dass in drei Bundesländern im Osten der Bundesrepublik Deutschland die in Teilen gesichert rechtsradikale AfD die stärksten Zugewinne erzielt hatte und teilweise gar die stärkste Fraktion geworden war; nein, besonders signifikant dabei war vor allem, dass in der Gruppe der 18- bis 24-Jährigen Jungwähler mehr als ein Drittel dieser Partei ihre Stimme gab, einer Gruppe, die bislang oft traditionell Grün gewählt hatte. Die im Oktober 2024 veröffentlichte Shell-Studie relativierte zwar ein wenig dieses Bild, indem sie mit geschlechtsspezifischen Differenzierungen aufwartete. Von einem generellen Trend nach rechts könne in dieser besagten Alterskohorte keine Rede sein, gleichwohl sei eine solche Tendenz bei männlichen Jungwählern zu erkennen.¹ Insgesamt jedoch scheint sich eine antidemokratische Tendenz bei jungen Erwachsenen deutlich abzuzeichnen. Diese aber rief freilich geradezu reflexartig diverse Reaktionen hervor. Für die einen war es das Scheitern der politischen Bildung, das sich durch die in manchen Landeshaushalten avisierten Kürzungen in Zukunft noch intensivieren würde; für die anderen zeitigten die für Teile der Bevölkerung prekärer werdenden Lebensverhältnisse, die fehlende Anerkennung und die wachsende Ungleichheit an materiellem und kulturellem Kapital in der Wahlkabine ihre Folgen. Wie auch immer es sich mit diesen beiden Erklärungsansätzen verhalten mag, die sich im Übrigen durchaus ergänzen, ja gegenseitig verschärfen können: Dieses Ergebnis ist sowohl für eine politische Bildung ein höchst bedenkenswertes Ergebnis als auch für jene Form religionspädagogischer Bildung, die sich um ihre politische Dimensionierung bemüht, weil sie vor dem Hintergrund eines integralen, vieldimensionalen Begriffs religiöser Bildung darin ihren Kern artikuliert sieht. Eine Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik versteht sich ja ihrem Anliegen nach auch als kritischer wie inspirierender, irritierender wie weiterführender Beitrag zu einer demokratischen Gesellschaft.² Manifestiert sich in solchen Wahlergebnissen nicht nur eine Schwächung der Demokratie, sondern auch eine Delegitimation der politischen wie der religionspädagogischen Bildung? Oder müsste nicht vielmehr, gerade wenn es um deren prinzipielle demokratiefördernde Logik geht, deren Stoßrichtung insgesamt neu justiert werden?

Dem wollen die folgenden Überlegungen aus religionspädagogischer Sicht nachgehen und in diesem Zusammenhang mit dem Rekurs auf demokratische

-
- 1 Vgl. SHELL DEUTSCHLAND: Zusammenfassung der Shell Jugendstudie 2024, in: https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study-2024/_jcr_content/root/main/section/simple/call_to_action/links/item0.stream/1730903501282/d8b545435fc2799eb6044e48b4a9fcc80b95b2d/ap-shell-jugendstudie-zusammenfassung-barrierefrei.pdf [abgerufen am 29.10.2024].
 - 2 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Politische Theologie. Ein Plädoyer, Freiburg im Breisgau: Herder 2023, 234–248.

Lebensformen einen Vorschlag machen. Dieser soll religiöse Bildungsprozesse nicht schmälern, sondern diese vielmehr in den größeren Zusammenhang demokratiethoretischer Legitimationsdiskurse stellen – zum Gewinn beider. Dazu bietet es sich an, zunächst den demokratiethoretischen Ort der Lebensformendiskurse zu untersuchen, diesen dann religionspädagogisch zu profilieren und darin schließlich eine Perspektive aus der Sicht religiöser Bildungstheorie zu eröffnen.

1. Ein *contested field*: Demokratie in der Spätmoderne

Das demokratiethoretisch höchst Bedenkliche der aufgerufenen empirischen Einsichten in die politischen Einstellungen und Wahlpraktiken junger Erwachsener liegt vor allem in ihrem Potential, die Errungenschaften liberaler demokratischer Ordnungen zu delegitimieren. Deren Brisanz steigert sich in dem Maße, in dem sie sich eingeordnet sieht in postdemokratische Strömungen, die im Zuge eskalierender sozialer, ökonomischer und politischer Spannungen gegenwärtig dramatisch an Fahrt aufgenommen haben. Es mag sein, dass es entgegen der *anecdotal evidence* lebensweltlicher Erfahrungen nur wenige Triggerpunkte sind, die gesellschaftliche Polarisierungen anheizen, und die doch nicht zum Zerbersten der demokratischen Grundordnung insgesamt führen.³ Gleichwohl sollte es zu denken geben, dass rechtspopulistische Machwerke in ihrer schon von Carl Schmitt her geprägten Parlamentarismusaversion mehrere Wochen lang die Bestsellerlisten anführen⁴ und sich auch aus einem traditionell linken Milieu ein libertärer Autoritarismus entwickelt, der den demokratiethoretisch elementaren normativen Rekurs auf die Autonomie der Subjekte konterkariert.⁵ Denn die Demokratie basiert wesentlich auf dem Versprechen, nichts anderes als die „Massenbeteiligung an der Verwirklichung von Freiheit“⁶ zu sein. Deren Bestimmungsgrund war es von ihrem normativen Zielhorizont her, dass sie mehr braucht als eine kontraktualistisch formale Zustimmung ihrer Bürger*innen, die sich nur in Wahlen artikuliert. Im Hintergrund der demokratiethoretisch elementaren Tradition steht die Überzeugung, dass die Bürger*innen allein den Gesetzen gehorchen, „die sie sich selber gegeben haben“⁷. In deliberativen Verfahren

3 Vgl. MAU, Steffen / LUX, Thomas / WESTHEUSER, Linus: Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft, Berlin: Suhrkamp 2023, 379–420.

4 Vgl. HAHNE, Peter: Ist das euer Ernst?! Aufstand gegen Idiotie und Ideologie, Köln: Quadriga 2024, 134–141.

5 Vgl. AMLINGER, Carolin / NACHTWEY, Oliver: Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus, Berlin: Suhrkamp 2023, 31–35.

6 Mit Bezug auf Franz Leopold Neumann, SELK, Veith: Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratiethorie, Berlin: Suhrkamp 2023, 146.

7 HABERMAS, Jürgen: Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit, in: SEELIGER, Martin / SEVIGNANI, Sebastian (Hg.): Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?, Baden-Baden: Nomos 2021 (= Sonderband Leviathan 37), 470–500, 478.

wird aus Legalität Legitimität und liegt überdies der Grund dafür, dass sich aus dieser öffentlichen Deliberation der Freien und Gleichen auch die Minoritäten majoritären Entscheidungen auf Zeit unterwerfen.⁸ Wird ein solches Recht zur Rechtfertigung jedem und jeder zugestanden, weil dieses Recht in der Würde jedes und jeder einzelnen begründet ist, erwächst darin eine autonome Begründung der Demokratie.⁹

Demokratie ist folglich auf ein überschießendes Einverständnis angewiesen, auf eine Motivation, aus der heraus die Bürger*innen in einem emphatischen Sinne sich als *citoyen* und damit als deren aktive Trägerinnen und Träger begreifen.¹⁰ In diesem normativen Sinne die „Demokratie als Herrschafts-, Regierungs- und Lebensform“¹¹ zu begreifen, bedeutet allerdings, ihren konfliktuösen Charakter zu erkennen, insofern Demokratie als „ein *fighting creed*, ein Aufruf zum Kampf“¹² agonale Züge trägt und stets politisch und gesellschaftlich im Widerstand gegen Unterdrückung, Exklusion und Benachteiligung neu zu gewinnen und zu bewahren ist.¹³ So gesehen ist Demokratie nie fertig, hat eigentlich keine Substanz, beruht vielmehr auf einer Politik, die in sich die Spannungen, Fragilitäten, Zerrissenheiten und hegemonialen Strukturen selbstreflexiv je neu austrägt.¹⁴

Angesichts des Anspruchs der Demokratie reagiert die Demokratietheorie auf die diagnostizierten Probleme, wie sie sich auch im Eingangsbeispiel zeigen, mit vielfältigen Diagnosen, die inzwischen fast zu *buzz words* geworden sind. So wird in zeitanalytischer Schärfe der gegenwärtige Zustand der Demokratie als „Postdemokratie“ erörtert, in der demokratische Selbstverständlichkeiten und Institutionen in kapitalistischen Gesellschaften schwächer werden.¹⁵ Während Philip Manow jüngst eine Kritik an den Verrechtlichungstendenzen äußerte, die letztlich demokratische Partizipationsprozesse zurückdrängen,¹⁶ weitet Stephan Lessenich den Horizont mit dem Begriff einer ökonomisch wie kulturell bedingten „Dialektik der Demokratie“, die auf der wachsenden Inklusion von Bevölkerungs-

8 Vgl. LESSENICH, Stephan: Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem, Ditzingen: Reclam 2019, 7f.

9 Vgl. FORST, Rainer: Die noumenale Republik. Kritischer Konstruktivismus nach Kant, Berlin: Suhrkamp 2021, 12.

10 Vgl. GREVEN, Michael Thomas: Kontingenz und Dezision. Beiträge zur Analyse der politischen Gesellschaft, Opladen: Springer 2000 (= Studien zur politischen Gesellschaft 3), 83f.

11 SCHLAG, Thomas: Demokratie / Populismus, in: SIMOJOKI, Henrik / ROTHGANGEL, Martin / KÖRTNER, Ulrich H. J. (Hg.): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 74–84, 74.

12 FORST 2021 [Anm. 9], 291.

13 Vgl. EBD.

14 Vgl. SAAR, Martin: Gegen-Politik. Zur Negativität der Demokratie; in: KHURANA, Thomas u. a. (Hg.): Negativität. Kunst, Recht, Politik, Berlin: Suhrkamp 2018, 281–292, 291f.

15 Vgl. CROUCH, Colin: Post-Democracy. After the Crises, Cambridge: Polity 2020.

16 Vgl. MANOW, Philip: Unter Beobachtung. Die Bestimmung der liberalen Demokratie und ihrer Freunde, Berlin: Suhrkamp 2024, 147–180.

schichten als deren Träger einerseits und der gegenläufigen „Bewegung der Begrenzung und Beschränkung demokratischer Teilhabe“¹⁷ andererseits beruht. Demokratie impliziert in dieser kapitalismuskritischen Perspektive verwickelte ökonomische, kulturelle wie gesellschaftliche Prozesse des Öffnens wie des Schließens einer Externalisierungsgesellschaft. Innergesellschaftlich zeigt sich dies auf dem Feld der Teilhabe, nach außen als Abschottung und Exklusion von anderen, wie sich dies in der Migrations- und Flüchtlingsfrage im transnationalen globalen Maßstab manifestiert und insbesondere in postkolonialer Lesart kritisiert wird.¹⁸ In solchen Problemen artikuliert sich für manche eine demokratietheoretische Regression, eine „Demokratiedämmerung“,¹⁹ die sich zu einer veritablen Systemkrise paradoxal verdichtet. Doch wie kann diese konstruktiv wie kritisch bearbeitet werden?

Ein wichtiger Faktor für demokratische Legitimierungsprozesse liegt in den liberalen Demokratien der Gegenwart in formeller demokratischer politischer Bildung, vor allem in der Schule. Es gehört zu den Grundannahmen fachspezifischer Selbstlegitimation politischer Bildung in der Vielzahl ihrer diversen Varianten, einen grundlegenden Beitrag zu einem vorauslaufenden Einverständnis mit den Prinzipien einer pluralen liberalen Demokratie zu ermöglichen. Bei allen mitunter polemisch ausgetragenen Differenzen in der Ausrichtung, der Form, des inhaltlichen Schwerpunktes oder auch der normativen Perspektivierung geht es Politischer Bildung in einem emphatischen Sinne darum, „in der Tradition der Aufklärung als einer vom Leitmodus der Rationalität geprägten Auseinandersetzung mit Politik [die Mündigkeit des Menschen] im Sinne selbstständigen Urteils und Handelns“²⁰ auf vieldimensionale Weise des Lernens zu fördern, dabei die Freiheit und Autonomie der Lernenden zu achten und sich „auf die Demokratie als wünschenswerte politische Ordnung“²¹ zu beziehen.²² Schulische Prozesse politischen Lernens zielen in ihrer Mehrdimensionalität auf einen „demokratischen Habitus“,²³ der zur Teilhabe und Gestaltung eines demokratischen Gemeinwesens befähigt. Die Didaktik der Politischen Bildung unterscheidet dabei zwischen der Politischen Bildung als Unterrichtsfach und als Unterricht-

17 LESSENICH 2019 [Anm. 8], 16.

18 Vgl. MBEMBE, Achille: Politik der Feindschaft, Berlin: Suhrkamp 2017, 121.

19 Vgl. SELK 2023 [Anm. 6].

20 SANDER, Wolfgang: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: SANDER, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau ³2005, 13–47, 28.

21 EBD.

22 Vgl. zu neuen Forschungen SANDER, Wolfgang: Art. Politikunterricht, in: WiReLex 2025 (= im Erscheinen).

23 EDELSTEIN, Wolfgang: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert, in: BUCHER, Anton (Hg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge, Berlin: LIT 2007 (= Forum Theologie und Pädagogik 15), 141–154, 148.

sprinzip.²⁴ Bildet Ersteres das Proprium der Politischen Didaktik mit dem Politikunterricht, so gilt Letzteres für die Schule als Diskurs- und Lebensraum ebenso wie für alle ordentlichen Fächer der Schule – auch für den Religionsunterricht.²⁵

Nun könnten die eingangs skizzierten Wahlergebnisse und Haltungen der jungen Erwachsenen dazu motivieren, das Scheitern einer solchen demokratischen Bildung in der Schule zu diagnostizieren. Solche Initiativen, so könnte man meinen, liefen ins Leere oder würden unterminiert durch die ökonomischen wie sozialen Verwerfungsprozesse, auf die man politikdidaktisch entweder resigniert oder mit einer neuerlichen adressat*innenbezogenen Optimierung des eigenen Engagements reagieren könnte. Angesichts der drohenden Abwendung vieler Heranwachsender von der parlamentarischen Demokratie sei es sinnvoll, den Fokus noch mehr zu schärfen und etwa im Bereich der Digitalisierung weitere Felder politischer Bildung zu erschließen.²⁶

Aber man könnte auch einen anderen Weg wählen. Man könnte politikdidaktisch den Horizont weiten und sich durch eine selbstrelativierende Einordnung in einen größeren Zusammenhang zugleich neue Bedeutung verschaffen, ohne dabei den eigenen Anspruch aufzugeben. Diese gewissermaßen paradoxe Intervention würde auf einer Einsicht beruhen, die den Rang schulischer Bildung durch deren rahmende Verortung profiliert wie zugleich dazu ins Verhältnis setzt. Im Kontext der wissenschaftlichen Debatten um Bildungsgerechtigkeit gibt es die Kritik an einer nachgerade soteriologisch aufgeladenen Fixierung auf Bildungsprozesse, die von Bildung selber bereits die Herstellung gerechter Lebensverhältnisse erwartet, dabei aber die strukturellen politischen wie ökonomischen Voraussetzungen so weit unterschätzt, dass Bildung zu einem bloßen Feigenblatt zu generieren droht.²⁷ Emanzipatorisch-pädagogisches Bemühen um Bildungsgerechtigkeit ist nur im Rahmen struktureller politischer wie ökonomischer Transformationsprozesse sinnvoll möglich.

Übertragen auf die politische Bildung und positiv gewendet würde dies bedeuten, Politikdidaktik mit ihrem Potential in einem weiteren Rahmen zur Geltung zu

24 Vgl. SANDER, Wolfgang: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer, in: MICKEL, Wolfgang (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1999, 634–638.

25 SCHMIEDERER, Rolf: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip, in: ULSHÖFER, Robert / GÖTZ, Theo (Hg.): Politische Bildung – ein Auftrag aller Fächer, Freiburg im Breisgau: Herder 1975, 38–49, 44; Zu neuen Diskussionen vgl. OEFTERING, Tonio: Kritisch begleiten und mitgestalten. Über die Bedeutung politischer Bildung für die Demokratie, in: Forschung & Lehre 8 (2024) 572–574.

26 Vgl. BUSCH, Matthias / KEULER, Charlotte (Hg.): Politische Bildung und Digitalität, Frankfurt am Main: Wochenschau 2023 (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 21); aus theologischer Sicht: HÖHNE, Florian, Verletzliche Foren. Der digitale Strukturwandel der Öffentlichkeit in öffentlich-theologischer Perspektive, in: ThGI 4 (2024) 384–399.

27 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 7), 153–159.

bringen. Dieser Rahmen, so der hier unterbreitete Vorschlag, könnte nun der Diskurs über demokratische Lebensformen sein, die im Zuge der krisenhaften demokratiethoretischen Legitimations- und Legitimierungsdiskurse an zunehmender Relevanz gewinnt, weil eben diese „praktisch an lebensweltlich verankerte Sinndeutungen von Demokratie anknüpfen“²⁸ müssten. Eine Revitalisierung des politischen Engagements in demokratischen Lebensformen und lebensweltlich verwurzelten Praktiken könnte für die Demokratie weiterführende Perspektiven ermöglichen, zu denen ziemlich überraschend vor dem Hintergrund der im Diskurs bezogenen Säkularisierungsposition auch ein Engagement in religiösen Gemeinschaften gezählt wird.²⁹ Religion also als ein Ort der Überwindung der Legitimationskrise der Demokratie in der Spätmoderne? Ähnliches wird neuerdings auch kultursoziologisch postuliert.³⁰ Religiöse Gemeinschaften und Praktiken als demokratiethoretisch relevante Teilöffentlichkeiten, in denen jene Mentalitäten, Motivationen, Lebensformen und Praktiken performativ realisiert werden, die für die Legitimationsreserven der Demokratie unverzichtbar sind? Politische Bildung und damit auf eine bestimmte Weise auch religiöse Bildung als Teil solcher Legitimationsquellen? Die Auseinandersetzung mit solchen religionspädagogisch vielversprechenden Fragen macht zunächst eine Klärung des Begriffs demokratischer Lebensformen erforderlich.

2. Lebensformen

Mit dem Begriff *Lebensformen* sind Einstellungen und habitualisierte soziale Verhaltensweisen mit normativer Geltung gemeint, die in ihrer praktischen Ausrichtung das Ziel haben, gesellschaftliche wie individuelle Probleme zu bearbeiten und zu lösen.³¹ Dazu gehört einerseits ihre Lernbarkeit und Tradierbarkeit, insofern alle Bürger*innen an deren Reproduktion beteiligt sind, andererseits aber zugleich auch deren reflexive Distanzsetzung. Partizipation und Reflexion, Teilhabe und Kritik sind demnach elementare Bestandteile solcher auf das gute, gleiche und gerechte Zusammenleben der Gesellschaft normativ hin geordneter Lebensformen.³² Zu nennen wären hier so unterschiedliche Lebensformen wie kapitalistische, private, politische oder kulturelle. Lebensformen bezeichnen also für Rachel Jaeggi unterschiedliche Formen des Zusammenlebens, die darin ausgebildeten Ordnungen und deren „institutionelle Manifestationen und Materiali-

28 SELK 2023 [Anm. 6], 294.

29 Vgl. JÄGER, Anton: Hyperpolitik. Extreme Politisierung ohne politische Folgen, Berlin: Suhrkamp 2023, 111–116.

30 Vgl. RECKWITZ, Andreas: Verlust. Ein Grundproblem der Moderne, Berlin: Suhrkamp 2024, 273–282.

31 Vgl. JAECCI, Rahel: Kritik von Lebensformen, Berlin: Suhrkamp 2014, 77f.; 200–260.

32 Vgl. EBD., 316.

sierungen“³³. Hierzu gehören Zeitschriften, Gesetze, Architektur, Wertorientierungen, Überzeugungen, Tradierungen und Einstellungen.

Würde die Demokratie nun in diesen Prozessen und Praktiken der Lebensformen verankert, ginge es um die Entfaltung, Reproduktion und Tradierung der „Lebensformen des Demokratischen“,³⁴ so gewönne der Demokratiebegriff Grund, normative Ausrichtung und inhaltliche Bestimmung. „Demokratie als Lebensform“ würde damit zu einem ganzheitlichen, die Subjekte als Freie und Gleiche einbindenden Projekt, das die Unterscheidung von Staat und Gesellschaft, von Politik und Sozialem, von Öffentlichkeit und Privatheit in ihrer starren Binarität unterläuft.³⁵ „[I]n all ihren sozialen Voraussetzungen und Implikationen“³⁶ ist Demokratie vor diesem Hintergrund eine „Gesellschaftsform, eine gesellschaftliche Lebensweise“³⁷. Unbeschadet der Unterscheidungen zwischen einem republikanischen, deliberativen oder liberalen Modell sind Demokratien „idealerweise politische Lebensformen“, in denen in ihrer universalen normativen Ausrichtung an Reziprozität und Gleichheit aller „die Beteiligten einander als Gleiche respektieren und nach Rechtfertigungen für allgemein geltende Normen suchen, die vor denen bestehen können, die schlecht abschneiden“³⁸.

Gleichwohl können wegen der Bedeutung von Institutionen der Demokratie demokratische Lebensformen nicht die Integrationsprobleme einer heterogenen spätmodernen Gesellschaft dadurch lösen, dass sie die gesellschaftlichen Ausdifferenzierungen unterlaufen und auf eine vorpolitischen Ebene Kohärenz zwischen den dissoziierten Bürger*innen zu stiften versuchen. Die demokratischen Lebensformen sind vielmehr in einem normativen Sinne hingeordnet auf eine politische Öffentlichkeit „als diskursives Medium einer kooperativen Problemlösung unter demokratischen Bedingungen“,³⁹ da hier Bürger*innen die demokratischen Einstellungen und Prozeduren zu einem „normativen Element ihrer alltäglichen Gewohnheiten gemacht haben“⁴⁰. In dem Maße, in dem damit die Demo-

33 EBD., 21; ENGELMANN, Sebastian: Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse, Weinheim Basel: Beltz Juventa 2021, 39–41; s. o. auch GRÜMME, Bernhard: Art. Lebensformen, demokratische, in: WiReLex 2024. DOI: 10.23768/wirelex.400034.

34 ENGELMANN 2021 [Anm. 33], 43.

35 Vgl. JAEGGI, Rahel: Reply to my Critics, in: ALLEN, Amy / MENDIETA, Eduardo (Hg.): From Alienation to Forms of Life. The Critical Theory of Rahel Jaeggi, University Park: The Pennsylvania State University 2018, 188–236; Dux, Günter: Demokratie als Lebensform. Die Welt nach der Krise des Kapitalismus, Wiesbaden: Springer VS ²2019, 3.

36 LESSENICH 2019 [Anm. 8], 19.

37 EBD.

38 FORST, Rainer: Die noumenale Republik. Kritischer Konstruktivismus nach Kant, Berlin: Suhrkamp 2021, 330; vgl. LESSENICH 2019 [Anm. 8], 19; ROSA, Hartmut: Demokratie und Gemeinwohl: Versuch einer resonanztheoretischen Neubestimmung, in: KETTERER, Hanna / BECKER, Karina (Hg.): Was stimmt nicht mit der Demokratie. Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa, Berlin: Suhrkamp 2019, 160–188, 160.

39 HONNETH, Axel: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000, 300.

40 EBD., 308.

kratie zur Lebensform wird, avanciert Demokratie zu einem politischen wie sozialen Ideal dafür, wie Probleme des politischen wie des gesellschaftlichen Miteinanders rational, erfahrungsbezogen, lernbereit und durch gemeinsame Praxis konstruktiv bearbeitet werden können.⁴¹ Gleichwohl qualifiziert der skizzierte agonale Charakter der Demokratie diese als eine „gefährdete Lebensform“⁴² und zeigt auf, dass das Ringen um demokratische Lebensformen ein Streit darüber ist, „wer die Demokratie bestimmt“⁴³.

Genau darin aber, genau in solchen Praktiken demokratischer Lebensformen liegt die Hoffnung auf die Mobilisierung demokratischer Ressourcen gegen die Demokratiedämmerung in verschiedenen Feldern demokratischer Gesellschaften, zu denen nun eben auch das Lernen und die Bildung wesentlich gehören.

„Eine ‚lebende Verfassung‘ (Dolf Sternberger) fördert die demokratische Lebensform, indem sie in der Bildung, im öffentlichen Raum und in ihren Institutionen die Bedingungen schafft, in denen die gemeinsamen Anliegen der Bürgerschaft deutlich werden und Politik im Wettstreit der Alternativen gestaltet werden kann“⁴⁴.

Denn in diese Lebensformen kommt man durch praktische Tradierungsprozesse und damit durch Bildung hinein, weshalb „Demokratielernen als politische Bildung“⁴⁵ zu verstehen ist. Demokratie und demokratische Lernformen müssen entwickelt werden. Diese sind, wie generell „fundamentale Werte wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit oder Freiheit, die Demokratie als Idee ausmachen“,⁴⁶ nicht einfach vorhanden. Sie müssen kultiviert, erstritten, sie müssen praktisch, ästhetisch wie kognitiv auf performative Weise erlernt werden. „Es gibt keine Demokratie ohne Menschen, die die Grunderfordernisse der Demokratie in ihrer Lebenswelt wertschätzend erlernt, praktisch eingeübt und mental verinnerlicht haben“⁴⁷. Es kennzeichnet folglich eine demokratische Ordnung prinzipiell, dass diese „die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung [ist,] die gelernt werden muss – immer wieder, täglich und bis ins hohe Alter hinein“⁴⁸.

41 Vgl. EBD., 309; VAN RAHDEN, Till: Demokratie. Eine gefährdete Lebensform, Frankfurt am Main: Campus 2019, 22.

42 EBD., 3.

43 ENGELMANN 2021 [Anm. 33], 41.

44 HACKE, Jens: Krise ohne Alternative? Überlegungen zur Lage der Demokratie, in: *Forschung & Lehre* 8 (2024) 560–562, 562.

45 GLOE, Markus: Demokratielernen als politische Bildung, in: SANDER, Wolfgang / POHL, Kerstin (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, Frankfurt am Main: Wochenschau ⁵2022 (= Politik und Bildung 90), 320–328, 320.

46 EBD.

47 HIMMELMANN, Gerhard: *Demokratie-Lernen in der Schule*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2017, 17.

48 NEG, Oskar: Versuch einer Ortsbestimmung der politischen Bildung, in: HUFER, Klaus-Peter / LANGE, Dirk (Hg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2016 (= Politik und Bildung 74), 10–22, 10; vgl. GRÜMME 2023 [Anm. 2], 234–248.

Genau hier ist deshalb der Ansatzpunkt der oben erwähnten Konzepte politischer Bildung, die sich mal in neoaristotelischer Sicht am Guten Leben der Gesellschaft orientieren wie die Demokratiepädagogik, die sich stärker aus kantianisch-sozialkonstruktivistischem Geist an Kategorien wie Autonomie und Freiheit ausrichten wie die Politische Bildung und die sich stärker in geschichtlichen emanzipatorischen Kämpfen um Freiheit, Befreiung und Gleichheit in den Transformationsprozessen der Spätmoderne lokalisieren wie die Kritische Politische Bildung.⁴⁹

Religiöse Bildung, wie ich sie als Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik profilieren,⁵⁰ kann hier gut anschließen, teilt sie doch das grundsätzliche Engagement für Demokratie und demokratische Lebensformen. Nicht nur, weil für sie intersubjektiv verantwortete Freiheit und Demokratie in ihrer Normativität und in ihrer Gleichursprünglichkeit konvergieren. Sie kann sich dabei auch auf biblische Traditionen berufen, wie beide Kirchen in Deutschland eindrucksvoll markieren. In einem gemeinsamen Papier bejahen die Bischöfe beider Konfessionen in unmissverständlicher Klarheit die Demokratie aus dem Glauben heraus unter Verweis auf die Gottesebenbildlichkeit aller Menschen und die darin gründende Würde, sie ermutigen die Gläubigen zum Engagement und betonen deren Verankerung in lebensformbezogenen Lernprozessen:

„Die Teilnahme am demokratischen Streit der Meinungen und der Sinn für die Mitgestaltung des Gemeinwesens müssen eingeübt werden. Das setzt Bildungsprozesse voraus, in denen Menschen den Wert und die Würde der demokratischen Beteiligung theoretisch begreifen und persönlich erleben.“⁵¹

Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik teilt das Interesse an Befreiung, weil eben gerade „liberal democratic forms of life“, wie Jason Stanley in seiner Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen in den USA aus dem Geist analytischer Philosophie scharf herausarbeitet, stets dem Kampf um Freiheit, Ausgrenzung und Zurückdrängung abgetrotzt werden muss. „Democracy is an ideal. It is an ideal in which every citizen has political equality rooted in the recognition of all people’s full humanity. And revealing the ideal of political equality is impossible without an understanding of who has been denied it and

49 Vgl. EBD., 234–241.

50 Vgl. EBD., 241–248.

51 DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ / RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Vertrauen in die Demokratie stärken. Ein Gemeinsames Wort der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bonn / Hannover: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz / Evangelische Kirche in Deutschland 2019 (= Gemeinsame Texte 26), 49; vgl. SCHLAG 2022 [Anm. 11], 76–80.

why⁵². Deshalb ist demokratische Bildung Kampf um Demokratie, „battles of education are battles over freedom“⁵³. Und doch setzt sie genau in dieser Positionierung spezifische Akzente aus dem Geist biblischer Theologie heraus, die sich aus kritisch-produktiven Impulsen für die Weiterentwicklung der Demokratie wie aus einer selbstreflexiven Distanzierung von funktionalisierenden wie moralisierenden Momenten speisen.

3. Demokratische Lebensformen als Ort religiöser Bildung

Diese Debatten um demokratische Lebensformen sind nämlich theologisch wie religionspädagogisch deshalb so überaus interessant, weil sie – erstens – die Möglichkeit bieten, Theologie jenseits privatistischer Reduktionen wie theokratisch-politisierender Allmachtsansprüche als Öffentliche Politische Theologie zur Geltung zu bringen. Ohne dies hier im Einzelnen detailliert aufweisen zu können, bedeutet ja, Demokratie als Lebensform zu verstehen, deren Basierung in rationalen, mit Geltungsansprüchen versehenen Orientierungen und Praktiken. Für diese aber wären Religion und die Theologie als deren kritische Reflexion aus dem Glauben heraus in ihrer Ausrichtung an der Freiheit der Kinder Gottes konstitutiv anschlussfähig.⁵⁴ So könnte gezeigt werden, dass das Ringen um Demokratie und um demokratische Lebensformen ein Ort der Theologie wird.⁵⁵ Spätmodernen Gesellschaften ist es aus guten Gründen verwehrt, sich in einer für alle verbindlichen weltanschaulichen Position zu fundieren. Und doch könnte Theologie es als implizites Gesprächsangebot deuten, wenn eine autonome Demokratiebegründung auf die elementare Relevanz von „kontrafaktischen Wertaussagen“⁵⁶ für demokratische Lebensformen und damit für Demokratie in einem emphatischen Sinne verweist. Könnte nicht auch die Religion selber mit ihren kontrafaktischen Perspektiven demokratierelevante Horizonte eröffnen? Dies könnte bezogen auf eine Kritik der Lebensformen bedeuten, die Option der biblischen Hoffnung für die Exkludierten kritisch wie zugleich befreiend in eben diesen Lebensformendiskurs einzubringen. Im Christentum liegen Impulse, die demokratische Prozesse im Sinne von Partizipation und Inklusion aller vorantreiben können. Es kann auf blinde Flecke und hegemoniale Tiefenstrukturen kritisch aufmerksam machen und neue Perspektiven eröffnen. Und dort, wo Politik

52 STANLEY, Jason: Erasing History. How Fascists Rewrite the Past to Control the Future, New York: Atria 2024, 184.

53 EBD., 185.

54 Vgl. GRÜMME 2023 [Anm. 2], 40–74; GRÜMME, Bernhard, Demokratische Lebensformen als Ort der Theologie. Zu ersten Konturen einer Öffentlichen Politischen Theologie; in: ThGl 4 (2024) 356–369.

55 Vgl. GRÜMME, Bernhard / SÖDING, Thomas: Wissenschaft für Kirche und Gesellschaft. Die katholische Theologie im universitären Kosmos, in: NACKE, Stefan / OPTENDRENK, Marcus / SÖDING, Thomas (Hg.): Die Gottesfrage in der Universität. Debatten über Religion und Wissenschaft, Freiburg im Breisgau: Herder 2021, 61–84; GRÜMME 2023 [Anm. 2], 70–74

56 FORST 2021 [Anm. 38], 11.

sich selber in institutionalisierten Strukturen zu verfestigen und hegemonial zu verabsolutieren droht, markiert es im Hinblick auf den *deus semper maior* eine Relativierung von Macht aus dem Geiste negativer Theologie und dem biblischen Bilderverbot.⁵⁷ Damit wäre ein kritischer Einspruch gegen jede Selbstsakralisierung politischer Ordnungen gegeben – und sei es auch die einer parlamentarischen Demokratie, die sich dadurch nicht mehr kontingent und auf die Autonomie der Subjekte hin veränderbar setzte. Damit wäre aber zugleich auch eine kritisch-selbstreflexive Prüfung der eigenen Selbstkonstitution erforderlich, inwieweit sie sich als Theologie ihrerseits vor politischen Instrumentalisierungen und vor Verengungen aufs Ethisch-Politische schützen kann. Die Versuchungen eines rein funktional verstandenen Religionsbegriffs wären konstitutiv abzuweisen und zugleich jeder Versuch, aus theologischen Axiomen unreflektiert und ohne Auseinandersetzung in diskursiven wie performativen Reflexionsprozessen politische wie moralische Entscheidungen abzuleiten.

Nun ist es keineswegs so, dass eine Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik hieran unvermittelt anschließen könnte. Dies würde die relative Autonomie religiöser Bildung und die prinzipielle Brechung durch didaktische Praktiken und Entscheidungen unterminieren. Sie begreift ohnehin das Politische lediglich als eine Dimension unter anderen Dimensionen wie der ästhetisch-kulturhermeneutischen, kognitiv-reflexiven, religiösen oder auch ethischen Dimension in einem integrativen alteritätstheoretisch-praxeologisch strukturierten Begriff religiöser Bildung, die in kritischer Korrelation zu einander stehen.⁵⁸ Aber dies vorausgesetzt könnten nun – zweitens – von dieser Öffentlich-politischen Religionspädagogik wichtige Impulse für die Lebensformen und die Formatierung von Bildung in den gegenwärtigen Debatten einer Demokratiedämmerung ausgehen. Diese Religionspädagogik will sich in die Öffentlichkeit begeben, und das heißt: Sie will sich kontextualisieren, diskursfähig werden und so unter Beweis stellen, dass „die Praxis religiöser Erziehung und Bildung eine zivilgesellschaftliche Kraft von nicht zu unterschätzender Bedeutung“⁵⁹ darstellt.

Dabei achtet sie die Eigenlogik der unterschiedlichen Rationalitätsformen und Wirklichkeitszugänge und will das Überschießende der christlichen Botschaft offensiv einbringen, die wesentlich mit der unbedingten Wahrheit einer unbeding-

57 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 30–33.

58 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg im Breisgau: Herder 2019 (= Quaestiones disputatae 299), 26–166; GRÜMME 2009 [Anm. 57], 148–155.

59 SCHWEITZER, Friedrich: Mehr als eine Privatangelegenheit! Perspektiven für eine Religionspädagogik in der Zivilgesellschaft, in: BITTER, Gottfried / BLASBERG-KUHNKE, Martina (Hg.): Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft, Würzburg: Echter 2011 (= Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 86), 164–171, 169.

ten parteilichen Liebe zu tun hat. Sie will kontextuell sein, indem sie aus ihrem Wahrheitsanspruch heraus ihren Kontext auch in interdisziplinärer Ausrichtung kritisch wahrnimmt, beurteilt und im Lichte dessen ihre Botschaft kritisch-produktiv zur Geltung bringt. Darum bezieht sie sich nicht mehr abstrakt auf demokratische Lebensformen, sondern bezieht die sozialen, ökonomischen und identitätslogischen Bedingungen konkreter Art konstitutiv mit ein. Genau in dieser kritisch-produktiven wie kontextuellen Ausrichtung ist sie in einem emphatischen Sinne subjektorientiert, insofern sie als Sprachschule der Freiheit an der Mündigkeit der Subjekte als Kultivierung von Wahrheitsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Urteils-, Sprach- und Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist.⁶⁰

Auf solche religiösen Diskurse jedoch ist aber doch auch – wie oben herausgearbeitet wurde – der demokratiethoretische Diskurs im Allgemeinen wie der über demokratische Lebensformen im Besonderen über Lebensformen angewiesen. Hier werden nicht nur semantische Gehalte tradiert, sondern auch jene Kräfte an Mündigkeit und autonomer kritischer Rationalität mobilisiert, die insbesondere im Sinne von Jürgen Habermas gerade für die Zivilgesellschaft elementar sind.⁶¹ In dem Maße, wie die Religionspädagogik aus der gesellschaftlich-politischen Dynamik der christlichen Botschaft sich diese Erwartung zu eigen macht und diese zugleich noch einmal im Lichte der kritisch-verheißenden Wucht der Reich-Gottes-Botschaft kritisch reflektiert, wäre eine solche Religionspädagogik nun genau an die Kultivierung demokratischer Lebensformen anschlussfähig und gefordert zugleich. Sie erlaubt es nun, Orte und Ebenen zu identifizieren, in denen demokratische Lebensformen Gestalt annehmen und tradiert werden können und wo sie ihre Tradition der Gotteshoffnung als einer Tradition der Freiheit, der Gerechtigkeit und der Erwartung eines Lebens in Fülle für alle als befreiende wie kritische Botschaft so einbringen kann, dass sie sich dabei stets selbstkritisch über die eigenen performativen Selbstwidersprüche in ihren Praktiken aufzuklären versucht. Insofern in den gegenwärtigen machtkritischen rassistensensiblen Politikdidaktiken die Aufgabe eine kritisch-selbstreflexiven „Auseinandersetzung mit impliziten und expliziten ‚Rasse‘-Kategorien [...] und [...] Zugehörigkeitsordnungen“⁶² eröffnet wird, trifft das genau das hier vertretende Anliegen.

60 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 38), 33–51.

61 Vgl. HABERMAS, Jürgen: „Es musste etwas besser werden...“. Gespräche mit Stefan Müller-Doohm und Roman Yos, Berlin: Suhrkamp 2024, 159–181.

62 SPERISEN, Vera / AFFOLTER, Simon: Diversitätskritische Politische Bildung statt zugeschriebener Vielfalt, in: OBERLE, Monika / STAMER, Märthe-Maria (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Wochenschau 2023 (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 20), 19–26; 24.

Auf einer mikrologischen Ebene bezieht sich die Kritisch-aufgeklärte Öffentliche Religionspädagogik auf die spezifische Öffentlichkeit des Religionsunterrichts, wobei nochmals eine außerreligionsunterrichtliche Öffentlichkeit von einer innerreligionsunterrichtlichen Öffentlichkeit abgehoben werden kann. Auf der Mesoebene hat sich Religionspädagogik mit ihren eigenen, diversen, teilweise differierenden Öffentlichkeiten in der Vielzahl ihrer Disziplinen wie Religionsdidaktik oder Katechetik so auseinandersetzen, dass dies etwa in Katechese, Kinder- und Jugendpastoral, Elementarbildung, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung, Altenbildung als Beitrag zu demokratischen Lebensformen markiert wird. Und schließlich ist die Religionspädagogik auf der makrologischen Ebene in den diversen systemischen Öffentlichkeiten kirchlicher, wissenschaftlicher, digitaler, nationaler und transnationaler Art zu reflektieren. Hier wird die Brisanz für die Kultivierung demokratischer Lebensformen in besonderer Schärfe und kritischer wie produktiver Dynamik markiert.⁶³

4. Aufbrüche

(Religiöse) Bildung allein kann die Legitimations- und Legitimitätsprobleme gegenwärtiger Demokratien nicht lösen. Dafür sind diese zu komplex. Sie kann jedoch, soviel sollte deutlich geworden sein, immerhin einen Beitrag zu jenem Ringen um Demokratie liefern, das ganz wesentlich im Feld demokratischer Lebensformen erfolgt. Gerade durch die Verortung von Bildung in den agonalen Praktiken der Lebensformen verschafft sie Bildungsprozessen Profil und Kraft. Aber sie geht darin nicht auf, sondern bezieht gerade ihre Dynamik aus jener Spannung von Mystik und Politik, aus der heraus sie je neue Impulse zu Kritik und Hoffnung schöpfen kann.⁶⁴

63 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ›public turn‹ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018 (= Religionswissenschaft 12), 201–215.

64 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Hoffnung. Konvergenzen und Differenzen von Religionsdidaktik und politischer Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1 (2025) 57–68.