

Emanzipation als Leitidee des RU

**Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religion, Politik und Pädagogik
Perspektiven des RU in der demokratischen Gesellschaft**

Wolfgang Sander

Auf dem Weg zu einem emanzipatorischen RU – ein Schritt voran, zwei Schritte zurück?

Thomas S. Kuhn hat die Weiterentwicklung der (Natur-) Wissenschaften als eine Geschichte der Wechsel von Paradigmata beschrieben¹⁾. Das Lehrgebäude der Naturwissenschaften sei nicht in einem stetigen Prozeß zunehmender Erkenntnis, sozusagen Stein auf Stein entstanden, sondern in mehrfachen, tiefgreifenden Umbrüchen (Kuhn spricht von „wissenschaftlichen Revolutionen“) durch den Wechsel der Grundannahmen, auf denen der Forschungsprozeß basiert, von Grund auf erschüttert und umgebaut worden. Diese Interpretation des naturwissenschaftlichen Forschungsprozesses läßt sich auch auf andere Wissenschaften übertragen. So ließe sich die religionspädagogische Diskussion der späten sechziger und der siebziger Jahre im Sinne Kuhns als Phase der Suche nach einem neuen Paradigma der Religionspädagogik interpretieren, das traditionelle Selbstverständlichkeiten religionspädagogischer Theoriebildung in Frage stellt und der Religionspädagogik neue Kriterien „für die Wahl von Problemen“²⁾ zur Verfügung stellt. Zu den wesentlichen Merkmalen dieser grundlegenden Neuorientierung der religionspädagogischen Fragestellungen zählen insbesondere:

- die Überwindung der traditionellen Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand des RU und die Suche nach rational begründbaren Auswahlkriterien für seine Inhalte³⁾;
- die damit zugleich aufgeworfene Frage nach der Religion des Religionsunterrichts, also nach dem Wirklichkeitsfeld, auf das dieses Fach sich in der modernen Gesellschaft beziehen kann;
- die Frage nach auch außerhalb von Theologie und Kirche vermittelbaren Kriterien für die Auswahl und Legitimation der Ziele des RU und damit zugleich die Frage nach seinen Bezugswissenschaften und nach seiner Konfessionalität;
- schließlich die Erkenntnis, daß Theorie und Praxis des RU nicht in einem Freiraum jenseits der gesellschaftlich-politischen Realität betrieben werden können und damit die Fragen nach dem politischen Selbstverständnis der Religionspädagogik und nach dem Beitrag des RU zu einer demokratischen Erziehung.

Es war wohl Hans Stock, der als erster zur Kennzeichnung einer dieser Fragen und Aufgaben angemessenen Neukonzeption des RU die Vokabel „kritisch“ ins Gespräch brachte⁴⁾. Sie sollte die bewußte

Abgrenzung gegen die lange Tradition einer politisch affirmativen Erziehungspraxis im RU zum Ausdruck bringen, die zwar oft unreflektiert, aber deshalb nicht weniger wirksam war⁵⁾. In den siebziger Jahren hat sich dann in Anlehnung an die erziehungswissenschaftliche Diskussion der Begriff „emanzipatorisch“ eingebürgert, so daß es mir sinnvoll erscheint, vom Paradigma eines gesellschaftsbezogenen, emanzipatorischen RU zu sprechen. Solche Kurzformeln sind freilich immer mißverständlich und in diesem Fall umso problematischer, als es um den Emanzipationsbegriff heftige Kontroversen gab und gibt. Es wird daher noch genauer zu erläutern sein, in welchem Sinn er hier als religionspädagogischer Leitbegriff für brauchbar gehalten wird (s. u. Abschnitt 3).

Es ist offenkundig, daß die religionspädagogische Neuorientierung in den sechziger und siebziger Jahren nicht auf rein innerwissenschaftliche Ursachen zurückzuführen ist. Wesentliche Argumente gegen den traditionell-kirchlichen Unterricht sind schon in der Anfangsphase der Evangelischen Unterweisung vorgetragen worden⁶⁾; daß sie erst 25 Jahre später zur Geltung kamen, liegt vor allem an der existenzgefährdenden Krise, in die der RU nun durch eine breite Welle von Schüleraustritten und durch massive Kritik von Seiten der kritischen Intelligenz geraten war.

Als Antwort auf diese Krise sind eine ganze Reihe religionspädagogischer Konzeptionen entworfen worden, deren Gemeinsamkeit in der Auseinandersetzung mit den durch den notwendigen Paradigmenwechsel aufgeworfenen Fragen liegt. Diese Konzeptionen können hier nicht im einzelnen diskutiert werden⁷⁾. Festzuhalten ist, daß die Herausforderung, die die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels darstellte, zu einer überaus breiten Theoriediskussion sowie zu einem Boom in der Produktion von neuen Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern geführt hat. Es muß aber auch festgehalten werden, daß es dennoch erst in Ansätzen zu dem gekommen ist, was Kuhn die Phase „normaler Wissenschaft“ nach einem Paradigmawechsel genannt hat: zu einer breiten, gründlichen und systematischen Ausleuchtung des Forschungsfeldes auf der Basis des neuen Paradigmas, die erst dann zu Ende geht, wenn die Probleme, die das Paradigma stellt, gelöst sind (oder sich als unlösbar erweisen) und die Forschung so an die Grenzen des Paradigmas selbst kommt. Man wird schwerlich

davon ausgehen können, daß die oben angedeuteten Fragen- und Problemkomplexe bereits hinreichend geklärt, mit einer schlüssigen religionspädagogischen Konzeption beantwortet und unterrichtspraktisch konkretisiert worden sind. Dennoch scheint sich das Interesse der Religionspädagogik zu Beginn der achtziger Jahre von den Aufgaben, die das neue Paradigma stellt, wieder abzuwenden. Ein neuer religionspädagogischer Trend beginnt sich durchzusetzen, der die Aufgaben des RU in Abgrenzung zur Diskussion der siebziger Jahre neu gewichten will: von der kritischen Reflexion der Religion zum emotionalen Erleben, von der gesellschaftlich-politischen Analyse zur Subjektivität, vom Dialog mit den Sozialwissenschaften zu einem Verständnis des RU als ästhetische Erziehung, von der „Außenwelt“ zur „Innenwelt“, kurz: von der „Aufklärung“ der siebziger Jahre zur „romantischen Wende“⁸⁾.

Nun ist unschwer zu erkennen, daß dieser Trend einem gesellschaftlichen Bedürfnis entgegenkommt. Der Begriff des „Psycho-booms“ ist ja nicht in der Religionspädagogik geprägt worden, und das Bedürfnis nach Selbsterfahrung, kreativer Tätigkeit und ästhetischem Lernen spiegelt sich in jedem Seminarprogramm der Erwachsenenbildungsträger, jedenfalls in den größeren Städten, wo die sozialen Träger dieses Trend, die Mittelschichtangehörigen der mittleren und jüngeren Generation, einen relativ großen Anteil der Bevölkerung stellen. Auch aus historischer Perspektive kommt dieser Trend durchaus nicht überraschend; „romantische“ Bewegungen haben die moderne Gesellschaft in Umbruchs- und Krisenzeiten schon mehrfach begleitet, man denke etwa an die zwanziger Jahre zurück.

Dies spricht auch dafür, daß die Sicherheit, die der RU möglicherweise aus der positiven Resonanz ziehen könnte, auf die seine Entwicklung zum „ästhetischen“ Fach in Teilen der Schüler- und Elternschaft wohl stoßen würde, trügerisch und von kurzer Dauer sein dürfte. Die grundlegenden Legitimationsprobleme, vor denen der RU nach wie vor steht und die in den siebziger Jahren von der Religionspädagogik ja nicht erfunden, sondern nur aufgenommen wurden, werden von dem neuen Trend zwar verdeckt, aber nicht wirklich gelöst. Wurde in den siebziger Jahren manchmal (und nicht immer ganz zu Unrecht) gefragt, ob das, was etwa im problemorientierten RU praktiziert werden sollte, nicht eine Kopie des Politikunterrichts sei und von diesem u. U. qualifizierter geleistet werden könne, so wird sich nun alsbald die Frage stellen, ob der RU seine Existenzberechtigung in der Schule aus der Kopie des modernen Kunst- und Musikunterrichts herleiten kann.

Mir scheint, daß die Religionspädagogik die Probleme nicht beiseite schieben darf, die sich mit dem Paradigmawechsel in den siebziger Jahren gestellt haben. Ohne eine über den Kreis der Kirchen hinaus konsensfähige Bestimmung seiner Aufgaben im Kontext der modernen Gesellschaft, ohne eine überzeugende pädagogische Legitimation und ohne den Dialog mit den Sozialwissenschaften wird der RU seine Existenzberechtigung in der Schule auf

Dauer nicht behaupten können. Die folgenden, hier nur kursorisch formulierten Überlegungen setzen an dieser Problematik an. Sie gehen davon aus, daß eine solche Begründung der Aufgaben des RU möglich ist, ohne daß damit lediglich verdeckte Apologetik betrieben wird¹⁰⁾.

„Religion“ als Gegenstandsbereich des RU

Jedes Unterrichtsfach der Schule muß sich auf einen Bereich der gesellschaftlichen Wirklichkeit beziehen, der für das derzeitige und/oder zukünftige Leben der Schüler von so großer Bedeutung ist, daß die Bereitstellung beträchtlicher öffentlicher Mittel für die pädagogische Auseinandersetzung mit diesem Bereich vertretbar erscheint. Trifft dies für den Gegenstandsbereich des RU zu? Folgt man der bis weit in Theologie und Religionspädagogik rezipierten Säkularisierungsthese, so sind die modernen Gesellschaften u. a. durch einen rasch fortschreitenden Funktionsverlust der Religion und durch die Übernahme ehemals religiöser Funktionen durch säkulare Weltanschauungen, Ideologien und Institutionen gekennzeichnet. Dies müßte den RU in eine präkäre Situation bringen; auf dem Weg in ein „religionsloses Zeitalter“ würde nicht nur sein Gegenstand, sondern letztlich auch er selbst verloren gehen. In den siebziger Jahren ist in der Religionspädagogik versucht worden, dieser mutmaßlichen Gefahr durch die Ausweitung des Religionsbegriffs zu begegnen. Hinter dem historisch-konkreten Christentum müßte somit ein „Allgemeines...“, das man nur mit „Religion“ bezeichnen kann¹¹⁾, vermutet werden. Wenn es gelänge, so war wohl die Hoffnung, neue, vom überlieferten Christentum unabhängige Formen von Religiosität in der säkularen Gesellschaft zu identifizieren, also gewissermaßen die Religion des religionslosen Zeitalters dingfest zu machen, sei die Zukunft des RU gesichert. Allerdings müßten damit notgedrungen auch solche Positionen als „religiös“ bezeichnet werden, die auf eine solche Qualifikation durchaus keinen Wert legen.

Die Aporien eines solchen allgemeinen und überhistorischen Religionsbegriffs sind von Karl Ernst Nipkow überzeugend dargelegt worden und brauchen hier nicht referiert zu werden¹²⁾. In der religionspädagogischen Rezeption der Säkularisierungsthese ist weithin nicht genügend gesehen worden, daß dieses Interpretationsmuster der neueren Geschichte nicht einfach Tatsachen beschreibt, sondern eine nur aus der Interessenlage des Bürgertums im 18. und 19. Jahrhundert verstehbare Sichtweise darstellt. Indem die frühbürgerliche Religionskritik die feudalen Kirchen mit Religion schlechthin identifizierte, konnte sie einen Dualismus von Religion und Gesellschaft formulieren. Die angestrebte neue (bürgerliche) Gesellschaft wurde als Antithese zu der mit den alten Mächten verflochtenen Religion verstanden; in dem Maße, so war die Erwartung, in dem diese neue, vernünftige Gesellschaft sich durchsetze, werde

die Religion verschwinden oder in eine gesellschaftlich irrelevante Randexistenz abgedrängt. Die politische Funktion dieser Religionskritik war es, die Abgrenzung des Bürgertums gegen die feudale Gesellschaft, als deren Stütze die christlichen Kirchen erlebt wurden, ideologisch abzusichern¹³⁾. Im 19. Jahrhundert ist dieses Interpretationsmuster dann auch in die marxistische Religionskritik eingegangen.

Paradoxerweise konnten auch die Kirchen aus dieser Identifikation einer bestimmten Kirchklichkeit mit Religion schlechthin Gewinn ziehen, denn ihnen „erwächst aus dem Interpretament der Säkularisierung ein Bewußtsein als Repräsentanten der Religion, das an Eindeutigkeit und Stringenz kaum zu überbieten ist und von außen, in der Fremddeutung, dauerhaft abgestützt ist.“¹⁴⁾

Nun ist in der Tat nicht zu übersehen, daß im Erscheinungsbild der Religion in der modernen Gesellschaft tiefgreifende Wandlungen eingetreten sind. Die Kirchen haben juristische Positionen und institutionellen Einfluß aus der Zeit des Staatskirchentums unter Schmerzen aufgeben und einen (freilich immer noch privilegierten) Platz im Kreis der Verbände finden müssen. Sie haben ihr autoritatives Deutungsmonopol in religiösen und weltanschaulichen Fragen verloren und müssen ihre Positionen in einer plural strukturierten öffentlichen Auseinandersetzung vertreten. Hinzu kommt die geringere Bedeutung der Kirchenzugehörigkeit für die Gestaltung des Alltagslebens der meisten Menschen. Dies alles rechtfertigt es, von einem Prozeß der Entkirchlichung der modernen Gesellschaft zu sprechen.

Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einem Prozeß der Entchristlichung. Vielmehr hat sich in der modernen bürgerlichen Gesellschaft eine neue Sozialform der christlichen Religion herausgebildet, die Joachim Matthes als „nicht-explizite Religion“ bezeichnet hat. Zwischen der Minderheit der kirchlich Engagierten und der Minderheit der Gruppen, die um eine dezidiert areligiöse Lebensdeutung bemüht sind, hat sich eine „breite Zone gutwilliger religiöser Indifferenz“ herausgebildet, die „vom Bekenntnis zum Christentum bei Ablehnung allen Kirchentums über eine ethisierte Christlichkeit bis hin zu vager Naturreligiosität oder auch ideologisch fixierter Gottgläubigkeit“ reicht¹⁵⁾. Dieter Stoodt hat diese Erscheinungsform des Christentums „neutralisierte Religion“ genannt: „Diese Religion kommt vor, aber *neutralisiert*, d. h. um die positive Wirkung ihrer Impulse gebracht und ohne in persönlicher Glaubenserfahrung erlebt zu werden. Man hat wenig von ihr, ist sie aber nicht losgeworden. Sie begünstigt die Vorurteilsbildung.“¹⁶⁾ Stoodt hat an Beispielen gezeigt, wie in dieser neutralisierten Religion aus der christlichen Tradition stammende Sozialisierungseinflüsse (etwa Autoritätsfixierungen im Gefolge eines autoritären Gottesbildes oder Störungen der Ich-Entwicklung durch überzogene Vorstellungen von Schuld und Sünde) auch dort noch wirksam sein können, wo sie theologisch nicht reflektiert, ja in ihrer religiösen Herkunft nicht einmal erkannt werden. Offenbar bilden die „Residuen“

(Stoodt) der christlichen Tradition auch heute noch in erheblichem Maße das Reservoir für Handlungsorientierungen und Deutung von Sozialerfahrungen. Nicht umsonst arbeitet die Konsumwerbung nicht selten mit dem Appell an unreflektierte, verinnerlichte religiöse Motive, man denke etwa an das Motiv des Paradieses in der Touristikwerbung¹⁷⁾. Allerdings hat Stoodt durch seine dualistische Gegenüberstellung von neutralisierter und biblischer Religion die Wirkungen des nicht-expliziten Christentums verkürzt. Wohl wird man damit rechnen müssen, daß im nicht-expliziten Christentum überwiegend Traditionen der überlieferten Volksfrömmigkeit und damit zugleich Traditionen einer jahrhundertelangen Obrigkeitstheologie nachwirken. Zugleich aber kommt es immer wieder zu einer Aktualisierung herrschaftskritischer, emanzipatorischer Traditionen des Christentums, die mit anderen religiösen Mustern ein widersprüchliches und ambivalentes Gemisch bilden. So können beispielsweise in friedenspolitischen Argumentationen sowohl im Engagement für den Frieden als auch in einer pessimistischen Grundhaltung in Bezug auf die Chancen der Friedenspolitik christliche Traditionen unreflektiert mitschwingen, verkürzt gesprochen: hier die „Bergpredigt“, dort die „Zwei-Reiche-Lehre“.

Ferner steht die nicht-explizite Religion nicht völlig unvermittelt neben den Kirchen. Die große Aufmerksamkeit, die kirchliche Stellungnahmen zu ethischen und politischen Grundsatzen weit über den Kreis der kirchlich Engagierten hinaus genießen, die Beibehaltung der Kirchenmitgliedschaft und ihre Aktualisierung an emotional hochbesetzten Knotenpunkten des Lebens bei der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung, die gewichtige Rolle der Kirchen im karitativen und sozialtherapeutischen Bereich, schließlich die nach wie vor privilegierte Rechtsstellung der Kirchen – dies alles wäre nicht vorstellbar, gäbe es nicht bei den allermeisten Bürgern ein wie auch immer diffuses und unreflektiertes Empfinden der Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinschaft. Auch Initiativen und Institutionen wie Kirchentage oder christliche Friedens- und Dritte-Welt-Gruppen, an denen oftmals Menschen teilnehmen, die ansonsten dem kirchlichen Leben eher distanzierter gegenüberstehen, zeigen, daß die Übergänge zwischen organisierter und nicht-expliziter Religion fließend sind.

Der Religionsunterricht hätte sich in dem hier angedeuteten Sinn auf historisch-konkrete Religion unserer Gesellschaft zu beziehen. Dies verbietet sowohl die Ausweitung des Religionsbegriffs auf eine unspezifische, überhistorische „Religiosität des Menschen“, als auch eine Begrenzung auf den Bereich der Kirchen oder auf das durch die Theologie formulierte Selbstverständnis des Christentums. Gegenstandsbereich des RU sind überwiegend die vielfältigen Erscheinungsformen des Christentums in unserer Gesellschaft, ihre Traditionen sowie ihre tatsächliche und potentielle Bedeutung für die Integration und Entwicklung der Gesamtgesellschaft sowie für die Sozialisation und Identitätsbildung der Schüler. Ergänzend, wenn

auch in quantitativ geringerem Ausmaß, wird sich der RU auch mit anderen heute wirksamen Religionen, wie etwa den anderen Hochreligionen oder Phänomenen wie Jugendreligionen, beschäftigen müssen.

Die Notwendigkeit des RU in der Schule ergibt sich hiernach aus der Bedeutung seines Gegenstandsbereichs für das Leben der Schüler in der Gesellschaft, in die sie hineinwachsen, oder anders: „Religion wird thematisch, wenn und weil wir kritisch mit der Welt umgehen.“¹⁸⁾ Der Terminus „Religion“ wird dabei als ein formaler Sammelbegriff für all jene Phänomene gebraucht, die nach ihrem Selbstverständnis als religiös verstanden werden wollen (wie etwa die religiösen Denominationen) oder die nur in einem eindeutigen Zusammenhang mit historischen Religionen sachgerecht interpretiert werden können. Dieser Religionsbegriff umschließt auch theologische Positionen, die zwischen „Glaube“ und „Religion“ unterscheiden, denn auch diese theologische Unterscheidung ist eine Form der Selbstinterpretation des Christentums und damit einer Religion. Dies schließt die *theologische* Berechtigung einer solchen Unterscheidung nicht aus. Damit ist zugleich etwas über den Stellenwert der Theologie für die religionspädagogische Theoriebildung ausgesagt. Zu den Wandlungen, die die Religion auf dem Weg in die moderne Gesellschaft erfahren hat, gehört auch der Verlust des Erkenntnismonopols der Theologie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Religion. Die Religion hat sich mit Hilfe von Philosophie, Psychologie, Religions- und Sozialwissenschaften als „von außen“ analysierbar erwiesen, die Teilhabe an einer religiösen Wahrheit ist nicht länger notwendige Voraussetzung für fundierte Aussagen über die Wirklichkeit der Religion. Die Religionspädagogik muß dieser Situation Rechnung tragen, indem sie das gesamte Spektrum der Wissenschaften, die Aussagen über die Religion machen, als ihr fachwissenschaftliches Bezugssystem anerkennt. Die Theologie ist damit für die Theorie und Praxis des RU keineswegs bedeutungslos geworden. Als (in sich plurale und kontroverse) Selbstinterpretation des Christentums, als Maßstab für die kritische Auseinandersetzung mit der nicht-expliziten wie mit der organisierten Religion und als Bezugspunkt für die Frage, welche Identifikationsangebote der RU den Schülern für ihre Lebensgestaltung machen kann, bleiben theologische Erkenntnisse und Fragestellungen unverzichtbare Orientierungsmarken für die religionspädagogische Theoriebildung. Aber die Religionspädagogik wird deshalb nicht zur theologischen (Teil-)Disziplin. Sie befragt vielmehr theologische Erkenntnisse und Fragestellungen nach ihrer Bedeutung für Sozialisations- und Lernprozesse. Erst aus dieser Perspektive wird die Theologie für die Religionspädagogik bedeutsam. Da es sich hierbei um eine genuin pädagogische Perspektive handelt, wäre die Religionspädagogik – wie jede andere Fachdidaktik auch – als eine erziehungswissenschaftliche Disziplin zu begreifen.

„Emanzipation“ als Leitidee des RU

Der Emanzipationsbegriff unterliegt wie alle, notwendigerweise recht abstrakten Formulierungsvorschläge für die allgemeine Zielorientierung der Erziehung der Gefahr, zur normativen Leerformel zu werden, die entweder nichtssagend bleibt oder über die sich trefflich streiten läßt. In Zeiten bildungspolitischer Auseinandersetzung ist diese Gefahr doppelt groß. So ist die „Emanzipations-Pädagogik“ in den siebziger Jahren von interessierter Seite mit nicht selten unseriösen Methoden wie etwa sinnenstellenden Zitatcollagen und dem unhaltbaren Vorwurf, emanzipatorische Erziehung erstrebe die Auflösung aller Bindungen, zum Buhmann aufgebaut worden¹⁹⁾.

Diese politische Auseinandersetzung, aber auch die seriöse wissenschaftliche Diskussion um den Emanzipationsbegriff²⁰⁾, können hier nicht nachgezeichnet werden. Die folgenden Ausführungen sollen lediglich in wenigen Stichworten an den Kern dessen erinnern, was mit „emanzipatorischer Erziehung“ gemeint ist, sowie einige Konsequenzen für die Aufgaben des RU in der öffentlichen Schule andeuten.

Anders als es manchen Kritikern erschien, stellte die Rezeption des Emanzipationsbegriffs in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion Ende der sechziger Jahre keinen radikalen Bruch mit der Tradition der Pädagogik dar. Sie griff vielmehr unter einer neuen Perspektive eine Überzeugung wieder auf, die spätestens seit der

Diskussion um die relative Autonomie der Pädagogik in den zwanziger Jahren²¹⁾, dann allerdings unterbrochen durch den Nationalsozialismus, zum Kern des pädagogischen Selbstverständnisses gehört: die Überzeugung, daß pädagogisches Handeln eines relativen Freiraums gegenüber den Anforderungen der gesellschaftlichen Umgebung (in der Sprache der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: der „kulturellen Mächte“) bedarf, wenn es gelingen soll. Pädagogisches Handeln zeichnet sich dadurch aus, daß es den Zögling nicht für vorgegebene Zwecke und für die Ziele bestimmter Gruppen instrumentalisiert, sondern ihm die Möglichkeit eines *eigenen* Weges eröffnet, auch in Abgrenzung zum Erzieher. Als konsensfähige Formel zur Bezeichnung der Ergebnisse einer solchen Erziehung hatte sich der Begriff „Mündigkeit“ eingebürgert.

Nun ist der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von der kritischen Erziehungswissenschaft in den sechziger und siebziger Jahren zu Recht entgegengehalten worden, ihr Verständnis von Mündigkeit stelle eine Idealisierung der Erziehungspraxis dar, weil es die politischen Implikationen und Zusammenhänge der Erziehung in jeder Gesellschaft übersehe²²⁾. In Wahrheit könne es eine unpolitische pädagogische Praxis nicht geben, das Verhältnis von Erzieher und Zögling könne nicht als Dyade aus dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang herausgelöst werden, die Erziehungswissenschaft sei daher auf ein gesellschaftstheoretisches Fundament angewiesen. Der Emanzipationsbegriff sollte nun diesem Zusammenhang zwischen Erziehung und Gesellschaft Rechnung tragen; die Überwindung von Herrschaftsbe-

ziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen im pädagogischen Prozeß sollte dem größtmöglichen Abbau illegitimer Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft korrespondieren. Die kritische Erziehungswissenschaft stellte damit den in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch nicht gesehenen Zusammenhang zwischen relativer Autonomie der Pädagogik und gesellschaftlich-politischer Ordnung her: Die pädagogische Autonomie hat politische Voraussetzungen, Erziehung zur Mündigkeit ist nur denkbar im Kontext einer demokratischen Gesellschaft, weil die Chancen der Erzieher, die Kinder vor der Indienstnahme für Herrschaftsinteressen zu schützen, von der demokratischen Kontrolle gesellschaftlich-politischer Macht abhängen.

Der Gedanke der Mündigkeit wird damit nicht aufgegeben, sondern im Emanzipationsbegriff aufbewahrt. Emanzipatorische Erziehung heißt gerade nicht, daß Kinder für die politischen Interessen von Erwachsenen in Anspruch genommen werden. Klaus Mollenhauer hat aus der Sicht der kritischen Erziehungswissenschaft nochmals die Eigenart pädagogischen Handelns betont: „Pädagogisches Handeln ist . . . zu postulieren als ein Handeln mit ‚gebrochener Intention‘; die Intentionen des Erziehenden müssen sich im Lichte der zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren. Der Herrschaftszusammenhang, den auch Erziehung immer schon enthält, kann wenigstens in einem seiner Aspekte tatsächlich aufgehoben werden: als Herrschaftsbeziehung zwischen dem mächtigen, über alle Mittel der Bedürfnisbefriedigung verfügenden Erwachsenen und dem zunächst ohnmächtigen Kinde; die Erziehung des Kindes ist abgeschlossen, wenn diese Differenz verschwunden ist.“²³⁾

Mir scheint, daß Mollenhauer hier kein willkürliches Postulat, sondern ein Essential einer demokratischen, d. h.: einer der Demokratie angemessenen Erziehungspraxis formuliert. So wie Erziehung zur Mündigkeit die demokratische Gesellschaft zur Voraussetzung hat, so erfordert umgekehrt die demokratische Gesellschaft eine Weise der gesellschaftlichen Integration der nachwachsenden Generation, die sich nicht auf Affirmation beschränkt, sondern die dieser Generation die gesellschaftliche Realität als ein Feld für eigenverantwortliches Handeln auf der Basis einer selbständigen Urteilsbildung erschließt.

Was bedeutet dies für den Religionsunterricht in der Schule? Der RU beschäftigt sich mit den vielfältigen und ambivalenten Wirkungen der Religion, ambivalent sowohl für die Identitätsbildung der Schüler als auch für die demokratische Entwicklung der Gesamtgesellschaft. Im Sozialisationsprozeß der Schüler können religiöse Einflüsse sowohl Ich-Stärke und Autonomie fördern, soziale Phantasie und Handlungsbereitschaft anregen, Offenheit für andere und solidarisches Verhalten unterstützen, als auch das genaue Gegenteil bewirken: Angst und Schuldgefühle, Vorurteile und Isolation, Identitätsbedrohung bis hin zu pathologischen Erscheinungsformen. Entsprechend können religiöse

Impulse gesamtgesellschaftliche Strukturen von Entfremdung und unkontrollierter Herrschaft stützen und ideologisch rechtfertigen, sie können aber auch zum Motiv und Antrieb für eine humane und demokratische Gestaltung des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses werden. In der realen Erscheinung des Christentums in unserer Gesellschaft finden sich beide Stränge, manchmal im Konflikt miteinander, oft aber auch miteinander verwoben.

Dem RU kommt die Aufgabe zu, in der pädagogischen Auseinandersetzung mit diesen vielfältigen und differenzierten Erscheinungen und Wirkungen der Religion die Subjektwerdung der Schüler, ihre Mündigkeit bzw. Emanzipation zu fördern. Angesichts der Ambivalenz der Religion ist diese Perspektive weder mit „Emanzipation von der Religion“, noch mit „Emanzipation für die Religion“ identisch; emanzipatorischer RU kann weder auf Religionskritik, noch auf christliche Apologetik reduziert werden. Sein Ziel müßte es vielmehr sein, daß die Schüler die Relevanz der Religion für ihre eigene Identitätsbildung und Lebensgestaltung sowie für die Entwicklung der Gesamtgesellschaft kritisch prüfen lernen und zu eigenständigen Urteilen kommen. Dem RU geht es damit um die Förderung und Entwicklung einer *religiösen Mündigkeit* der Schüler, die in einer *reflektierten* religiösen Identität, aber auch in der *begründeten* Ablehnung einer religiösen Lebensorientierung ihren Ausdruck finden kann.

Ein solcher Unterricht ist notwendig auf rationale Reflexion und kritischen Diskurs hin angelegt. Religiöse Mündigkeit ist weder durch unreflektierte Übernahme religiöser Traditionen, noch durch anti-religiöse Ressentiments vermittelbar; sie bedarf der bewußten, reflektierten Auseinandersetzung mit den faktischen Wirkungen der Religion und mit ihren Orientierungsangeboten für die Gestaltung einer menschenwürdigen Zukunft. Dies heißt nicht, daß ein emanzipatorischer RU nur aus Textarbeit und Unterrichtsgespräch bestehen könnte. Religiöse Ein-

stellungen sind zumeist stark emotional besetzt und die Auseinandersetzung mit der Frage, was die Traditionen des Christentums für das eigene Leben bedeuten oder bedeuten können, ist kein akademisches Problem, sondern ein Thema, das tiefe Betroffenheit auslösen kann. Ferner ist die Entwicklung von religiöser Mündigkeit schon deshalb kein ausschließlich kognitiver Prozeß, weil sie die Förderung von Ich-Stärke voraussetzt.

Emanzipatorischer RU hat daher notwendig auch eine affektive Komponente. Die spielerische Vergegenwärtigung religiöser Sozialisationsverfahren, die Förderung von Kreativität und sozialer Phantasie, das Angebot von nicht-verbalen Artikulationsmöglichkeiten für Ängste, Wünsche und Hoffnungen, schließlich ein soziales Klima der Offenheit und des Vertrauens im Unterricht – ohne diese Dimensionen des Lernprozesses ist emanzipatorischer RU schwerlich vorstellbar. Aber diese affektive Komponente ist kein Selbstzweck. Sie soll rationale Urteilsbildung in der Auseinandersetzung mit Religion nicht ersetzen, sondern erleichtern, unter Umständen auch erst ermöglichen. Affektives Lernen erlangt erst in dem Maße eine emanzipatorische Qualität, in dem es dem Ich des Schülers verfügbar gemacht und das heißt: durch Reflexion kontrolliert wird. Die Schüler müssen *wissen*, was mit ihnen geschieht, und sie müssen das, was im Unterricht geschieht, *bewußt* beeinflussen und mitgestalten können. Erst durch Reflexion wird emotionales Erleben zu „Erfahrung“; „Erfahrung“ ist daher „keine vorreflexive Kategorie“²⁴⁾.

Entscheidend ist somit der Kontext, in dem intentionales affektives Lernen im RU steht. An der Frage, ob emotional betonte Lernphasen aus einer gemeinsam reflektierten Problemstellung erwachsen und/oder zu einer neuen Problemstellung hinführen, also der Differenzierung der Wahrnehmung- und Reflexionsfähigkeit dienen sollen, oder ob sie als *Alternative* zum kritisch-reflexiven Umgang mit der Religion verstanden werden, trennen sich emanzipatorischer RU und „neue Romantik“.

Religionsunterricht als „freier Dienst an einer freien Schule“ – eine konkrete Utopie

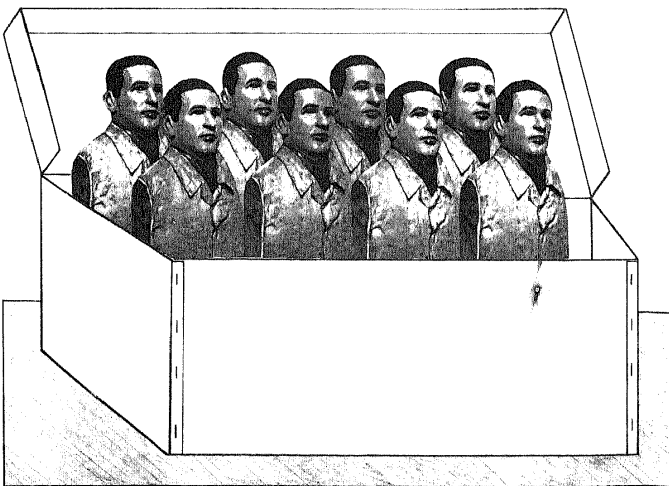
Die hier angedeuteten Vorstellungen von einem emanzipatorischen RU vertragen sich schlecht mit der rechtlichen und politischen Sonderstellung, die dieses Fach in der Bundesrepublik inne hat. Erziehung zu religiöser Mündigkeit kann nicht vor Konfessionsgrenzen haltmachen und die institutionelle Machtstellung der Kirchen in Fragen des RU steht in einem Spannungsverhältnis zu seiner notwendigen pädagogischen Legitimation. Allerdings ließen die grundgesetzlichen Rahmenvorschriften zumindest dann, wenn die Kirchen einer solchen Entwicklung zustimmen, Raum für eine Neugestaltung des Verhältnisses von RU und Kirche²⁵⁾. Sie müßte im wesentlichen auf einen Verzicht der Kirchen auf institutionell gesicherte Privilegien (Vokation, kirchliche Genehmigung von Lehrplänen und Schulbüchern, visitatio) hinauslaufen und würde damit auch die Möglichkeit der Abmeldung vom RU entbehrlich machen. Dies müßte nicht bedeuten, daß die Kirchen den RU nun völlig sich selbst überlassen. Denkbar wäre etwa die Teilnahme kirchlicher Vertreter in Lehrplan- und Schulbuchkommissionen auf der Basis der Gleichberechtigung mit anderen Mitgliedern und ohne Vetorecht; denkbar wäre, daß die Kirchen weiterhin für Lehrer freiwillige Angebote zur Weiterbildung machen; denkbar und sicher von der Mehrheit der Religionslehrer begrüßt wäre das Angebot von Unterrichtsmaterialien durch die Kirchen. Der substantielle Unterschied zur derzeitigen Rechtslage in vielen Ländern wäre die Wandlung der Kirchen vom Machtfaktor zum Dialogpartner im Interesse der Sache. Daß die Praxis der Einflußnahme auf den RU sich in manchen evangelischen Landeskirchen diesem Modell bereits angenähert hat, läßt für die Zukunft hoffen. Mit einer solchen Neuregelung könnte das Wirkliche werden, was die EKD in ihrem zukunftsweisenden Wort zur Schulfrage vom 30. 4. 1958 so formuliert hat: „Erziehung kann nur in Freiheit und Wahrfähigkeit geschehen. Deshalb erklärt die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, daß über Schule und Lehrer keinerlei kirchliche Bevormundung ausgeübt werden darf. . . . Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“²⁶⁾

Anmerkungen

- 1) vgl. Thomas S. Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. 4. Aufl., Frankfurt/M. 1979
- 2) Diese Selektion von Problemen, auf deren Lösung die Forschung sich bezieht, ist nach Kuhn eine wesentliche Leistung von Paradigmen (vgl. a.a.O., S. 51).
- 3) Den Anstoß hierfür gab Hans-Bernhard Kaufmanns Thesenreihe „Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“, in: Ders. (Hrsg.): Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt/M. 1973
- 4) vgl. Hans Stock: Religionsunterricht in der Kritischen Schule. Gütersloh 1968
- 5) Einen knappen Überblick über die politische Relevanz des RU von den Anfängen des öffentlichen Schulwesens an gibt Bernd Weber: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts. In: Anneliese Mannzmann (Hrsg.) Geschichte der Unterrichtsfächer. Bd. II, München 1983. Die politische Implikation der Religionspädagogik seit 1945 werden analysiert in Wolfgang Sander: Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik. Stuttgart 1980, S. 33–79
- 6) vgl. u. a. die Beiträge von Erich Weniger und Rudolf Lennert in Horst Gloy (Hrsg.): Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft. 2. Aufl., Göttingen 1969
- 7) vgl. Sander, a.a.O., S. 54 ff.
- 8) Herbert Kremler: Romantische Wende in der Religionsdidaktik? In: forum religion 1/84; vgl. zur Kritik dieses Trends an einem Beispiel Wolfgang Sander: Erfahrung und Rationalität im Religionsunterricht. Kritische Anmerkungen zu Heft 4/1982 der Schönberger Hefte. In: Schönberger Hefte 4/83, S. 35 ff.
- 9) vgl. ausführlicher Sander, Politische Bildung. . . , a.a.O., S. 80 ff.
- 10) Ich teile weitgehend die Kritik, die Heinz Schmidt in seiner „Religionsdidaktik“ (Stuttgart 1982, S. 27 ff.) an den pädagogischen Legitimierungsversuchen des RU vorgetragen hat, meine aber, daß seine Typologie dieser Legitimationsversuche unvollständig ist. Schmidt handelt Gert Ottos Ansatz an der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Religion m. E. zu knapp ab, wenn er ihm entgegenhält, es gäbe nur die Alternative der Aufhebung oder kritischen Aneignung der Religion, deshalb müsse religiöse Erziehung notwendig als christliche Erziehung konzipiert werden (vgl. ebd., S. 33). Tatsächlich gibt es eine dritte Alternative: die des mündigen Schülers, der die Entscheidung zwischen Aufhebung und Aneignung der Religion für sich selbst trifft (vgl. dazu in diesem Artikel Abschnitt 3).
- 11) Siegfried Vierzig: Das Bedürfnis nach Religion. In: Norbert Schneider (Hrsg.): Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte. Hamburg und München 1971, S. 24
- 12) vgl. Karl Ernst Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1, Gütersloh 1975, S. 129 ff.
- 13) vgl. hierzu u. a.: Joachim Matthes: Religion und Gesellschaft. Reinbek 1967; Trutz Rendtorff: Zur Säkularisierungstheorie. In: Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie 2/1966; Volker Drehsen: Zum Interesse der sozialwissenschaftlichen

Kritik an der Religion. In: Karl-Wilhelm Dahm/Volker Drehsen/Günter Kehr: Das Jenseits der Gesellschaft. Religion im Prozeß sozialwissenschaftlicher Kritik. München 1975

- 14) Matthes, a.a.O., S. 84
- 15) ebd., S. 85
- 16) Dieter Stoodt: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich. In: Karl-Wilhelm Dahm/Niklas Luhmann/Dieter Stoodt: Religion – System und Sozialisation. Darmstadt und Neuwied 1972, S. 221
- 17) vgl. Dietrich Zilleßen: Der Traum vom Glück. Überlegungen zur religiösen Symbolik am Beispiel altgriecher Werbeanzeigen. In: Ders.: Emanzipation und Religion. Frankfurt/M. 1982
- 18) Hans J. Dörger/Jürgen Lott/Gert Otto: Religionsunterricht 5–10. München/Wien/Baltimore 1981, S. 26
- 19) vgl. etwa die vom Wirtschaftsrat der CDU herausgegebene Schrift „Gefährliche Tendenzen in Schulbüchern – eine Folge der Emanzipations-Theorie?“, Bonn 1978
- 20) vgl. u. a. Kurt Gerhard Fischer: Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen. In: Informationen zum Religionsunterricht 3/4 1970; Martin Greiffenhagen (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg 1973; Wolfgang Offele (Hrsg.): Emanzipation und Religionspädagogik. Zürich, Einsiedeln, Köln 1972; Peter Biehl/Hans-Bernhard Kaufmann (Hrsg.): Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Frankfurt/M. 1975; Dietrich Zilleßen: Emanzipation und Religion, a.a.O.
- 21) vgl. Georg Geißler (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Autonomie. Berlin, Langensalza, Leipzig o. J. (1930)
- 22) vgl. etwa Christoph Wulf: Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München 1977, S. 15 ff.
- 23) Klaus Mollenhauer: Theorie zum Erziehungsprozeß. München 1972, S. 15
- 24) Dietrich Zilleßen: Emanzipation und Erfahrung. In: Ders.: Emanzipation und Religion, a.a.O., S. 17
- 25) vgl. hierzu Sander: Politische Bildung. . . , a.a.O., S. 22 ff.; Dirk Ehlers: Entkonfessionierung des Religionsunterrichts. Neuwied und Berlin 1975
- 26) zit. nach Gloy, a.a.O., S. 75 f.



Graph: Siegfried Neuhäuser, Herzog Anton Ulrich-Museum, Braunschweig
Museumfoto: P. Kessler