

Zurück zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik?

Religiöse Bildung in Zeiten sozialer Umbrüche und Krisen

Jan-Hendrik Herbst

Zurück zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik?¹ Der in diesem Aufsatz skizzierte *Programmwurf* riskiert es, anachronistisch und kuratorisch zu wirken. Es scheint so, als ob die Gespenster der Vergangenheit beschworen und kritische Theorieansätze wieder groß gemacht werden sollen. Polemisch ließe sich das Programm dann folgendermaßen reformulieren: *Make Critical Theory Great Again!* Eine solche Losung kann offensichtlich nicht das Ziel dieses Beitrags sein, gilt es doch, gerade die „kollektive Rückwärtsgewandtheit“² der Gegenwart selbstkritisch zu reflektieren.

An einem *kritisch-konstruktiven* Blick auf die Vergangenheit, die weder auf simple Weise verklärt noch modisch abgewertet wird, kommt jedoch auch die Religionspädagogik in diesen Tagen nicht vorbei. So wird aufgrund der vielfältigen sozialen Umbrüche und Krisen erneut der Blick auf den kritisch-emanzipatorischen Ansatz

gerichtet, wie er in der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 gerade im Rahmen der Problemorientierten Konzeption entwickelt wurde.³ Vor diesem Hintergrund „liegt es nahe, den [...] ins Abseits geratenen Ansatz [...] ‚neu zu besuchen‘“⁴ Schließlich sind die grundlegenden Konzepte der Religionspädagogik heute durch gesellschaftliche Entwicklungen fundamental herausgefordert. Der katholische Religionspädagoge Hans Mendl beispielsweise sieht die „Wahrnehmung der Weltlage“ bestimmt durch „die

aktuell

1 Für instruktive Rückmeldungen zu diesem Artikel danke ich Anna Hans, Lukas Ricken, Madeline Stratmann, Anika Thanscheidt und ganz besonders Claudia Gärtner.

2 *Koppetsch, Cornelia*: Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter, Bielefeld 2019, 11.

3 Vgl. *Rickers, Folkert/Schröder, Bernd* (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010. Die bisher ausführlichste Grundlegung einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik findet sich bei *van der Ven, Johannes A.*: Kritische Godsdienstdidactiek, Kampen 1982. Besonders hervorzuheben ist die überzeugende Systematik dieser religionspädagogischen Konzeption; was an ihr „vor allem besticht, ist, daß sie ‚aus einem Guß‘ ist“ (*Mette, Norbert*: Rez. zu J. A. van der Ven. Kritische Godsdienstdidactiek. In: RPB 17/1986, 116–125, 124). Das Werk wurde nicht ins Deutsche übersetzt. Vgl. *Stachel, Günter*: Das besondere Buch: J. A. van der Ven. Kritische Godsdienstdidactiek, Kampen 1982. In: Evangelischer Erzieher 36 (1984) 85–89, 88–89.

4 *Koerrenz, Ralf/Simojoki, Henrik*: Editorial. In: ZPT 70 (2018) 125–127, 126. Vgl. z. B. auch *Wermke, Michael* (Hg.): Hans Bernhard Kaufmann. Die Aktualität der frühen Arbeiten zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht (RBD 6), Leipzig 2018.

Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre“, die „in vielen Ländern aufkeimenden völkischen Nationalismen“ sowie „Terrorbedrohungen, Kriege und das Aushöhlen demokratischer Systeme“⁵. Um diesen gesellschaftlichen Kontext jedoch systematisch in die Religionspädagogik aufnehmen zu können, sind Neujustierungen auf der Ebene der Theoriebildung nötig. Bietet nicht eine kritisch-emanzipatorische Ausrichtung das Versprechen, Religionspädagogik politisch reflektiert und kontextsensibel zu betreiben?⁶

1. *Zwei Beispiele virulenter Umbrüche der Gegenwart: Wie der gesellschaftspolitische Kontext religiöse Bildung prägt*

Die Umbrüche im gesellschaftlichen Kontext der Gegenwart, so die erste These, prägen religiöse Bildung und erfordern daher eine Neujustierung religionspädagogischer Theoriebildung. Anhand von zwei Beispielen lässt sich dies verdeutlichen.⁷

Als Erstes ist der globale Erfolg des autoritären Populismus zu nennen, der unmittelbare Auswirkungen auf religiöse Bildungsprozesse

entfaltet. So werden von den Teilnehmenden religiöser Bildungsprozesse vermehrt populistische Argumente vorgebracht, mit denen ein angemessener Umgang zu finden ist.⁸ Eine inhaltliche Auseinandersetzung ist dabei auch deshalb relevant, weil es thematisch begründete Koalitionen zwischen christlichen Gruppierungen und der neuen Rechten gibt.⁹

Darüber hinaus ist Religionspädagogik auch auf einer grundlegenden Ebene angefragt, wenn ihre zentralen Begriffe durch neue Diskurse umformatiert werden und ihr Bedeutungsgehalt sich wandelt. Besonders deutlich wird dies am Begriff der ‚Identität‘, der auch für religionspädagogische Argumentationen eine wichtige Funktion besitzt, da dieser beispielsweise zur Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts herangezogen wird: Erst müsse das ‚Eigene‘ bekannt sein, bevor man mit dem ‚Fremden‘ in einen Dialog treten könne. Eine solche Argumentation kann in der gegenwärtigen Großwetterlage nicht problemlos aufrechterhalten werden. So analysiert der Theologe Dominik Gautier im Anschluss an den britischen Kulturtheoretiker Stuart Hall, „dass Identitätsprozesse in Macht- und Herrschaftskontexten hervorgebracht werden, und daher nicht frei von Macht- und Herrschaftsansprüchen sind: ‚Unschuldige‘ Identität gebe es nicht.“¹⁰ In Bezug auf religionspädagogische Debatten konstatiert Gautier, „dass Prozesse respektvollen interreligi-

5 Mendl, Hans: Weltverantwortung. Politisch und global lernen im Religionsunterricht. In: ÖRF 27 (2019) 57–72, 62.

6 Die folgenden Überlegungen basieren auf einer vertieften Auseinandersetzung mit den bisherigen Ergebnissen, Defiziten und Implikationen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik. Vgl. z. B. Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020; Grümme, Bernhard/Schlag, Thomas: Art. Emanzipation. In: WiReLex 2019 [Stand: 19.09.2019].

7 Darüber hinaus finden sich offensichtlich viele weitere Beispiele. Besonders relevant dürften die Themen der neoliberalen Globalisierung, der Postdemokratie und der sozialen Ungleichheit sein, die bereits von Hans Mendl angedeutet wurden und im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik diskutiert werden.

8 Vgl. z. B. Klein, Irmgard: Jung und konservativ. Ethnozentristische Überzeugungen und ihre Genese verstehen (versuchen) – (religions)pädagogische Überlegungen. In: Gruber, Judith/Pittl, Sebastian/Silber, Stefan u. a. (Hg.): Identitäre Versuchungen. Identitätsverhandlungen zwischen Emanzipation und Herrschaft, Mainz 2019, 206–214.

9 Für den deutschsprachigen Kontext vgl. z. B. Bednarz, Liane: Die Angstprediger. Wie rechte Christen Gesellschaft und Kirchen unterwandern, Bonn 2019.

10 Gautier, Dominik: Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik. In: Gärtner/Herbst 2020 [Anm. 6], 403–419, 414.

ösen Lernens wider Willen hierarchische Denkmuster von christlichem ‚Wir‘ und muslimischem ‚Anderen‘ bestärken können.“¹¹

Zweitens ist das ökologische Bewusstsein im Angesicht der globalen Erderwärmung gewachsen. Ein Fallbeispiel dafür ist die internationale Bewegung ‚Fridays for Future‘. Doch diese stellt die Religionspädagogik auch vor neue Herausforderungen, die im Rahmen bisheriger Theoriebildung nicht adäquat bearbeitet werden können. So ergibt sich die Schwierigkeit, unter welchen Bedingungen es legitim ist, religiöse Bildung mit politischer Handlung zu verbinden. Wenn beispielsweise das Thema ‚Bewahrung der Schöpfung‘ im Religionsunterricht behandelt wird, stellt sich die Frage nach praktischen Konsequenzen. Um diese adäquat beantworten zu können, ist die religionspädagogische Auseinandersetzung mit politikdidaktischen Grundlagen unablässig.¹²

Dabei ist, wie Andrea Lehner-Hartmann verdeutlicht, auch die Aufnahme gesellschaftstheoretischer Analysen notwendig, um die Verbindungslinien zwischen den unterschiedlichen Umbrüchen nachvollziehen zu können und „die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Krisen und Unterdrückungsverhältnissen einsichtig zu machen“¹³.

2. Erste Sichtung aktueller religionspädagogischer Reaktionen auf die sozialen Umbrüche und Krisen

Es lassen sich religionspädagogische Reaktionen finden, die die angeführten gesellschaftlichen Umbrüche in Theoriebildung überführen. Die existierenden Neujustierungen unterscheiden sich jedoch im Allgemeinheitsgrad und dem grundlagentheoretischen Niveau der Überlegungen. Einerseits finden sich solche Ansätze, die sich auf klar spezifizierte Themenbereiche beziehen. So gibt es beispielsweise religionspädagogische Überlegungen zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Klimapolitik, globalem Lernen und Menschenrechtsbildung.¹⁴ Solche themenbezogenen Entwürfe verorten sich in grundlagentheoretischen Debatten, treiben diese jedoch selten *systematisch* voran.

Darüber hinaus werden wissenschaftstheoretische Grundfragen im Rahmen der *Debatte um eine neue politische Religionspädagogik* diskutiert.¹⁵ Typische Bezeichnungen sind dabei ‚politisch sensible Religionspädagogik‘, ‚politische Religionspädagogik‘ oder ‚öffentliche Religionspädagogik‘.¹⁶ Darin geht es um tieferliegende Probleme wie die Ausrichtung der

11 Ebd. Der Oldenburger Religionspädagoge Joachim Willems beschreibt am Beispiel von Religionskritik die Entstehungsbedingungen solcher Schwierigkeiten. Vgl. *Willems, Joachim*: Religion als Problem. Die religionskritische Aufgabe im interweltanschaulichen Religionsunterricht. In: ZPT 70 (2018) 142–152, 152.

12 Vgl. z. B. *Reinhardt, Sibylle*: Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 68 (2019) 159–162. Auch zur Thematik des autoritären Populismus gibt es einen aktuellen und für die Religionspädagogik relevanten Artikel von *Reinhardt, Sibylle*: Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 68 (2019) 13–19.

13 *Lehner-Hartmann, Andrea*: Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal? In: *Gärtner/Herbst* 2020 [Anm. 6], 139–162, 162.

14 Gerade an den religionspädagogischen Neuveröffentlichungen im Mathias-Grünewald-Verlag lässt sich dies verdeutlichen. Vgl. z. B. *Bederna, Katrin*: Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Mainz 2019; *Benk, Andreas* (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit, Mainz 2019; *Bahr, Matthias/Reichmann, Bettina/Schowalter, Christine* (Hg.): Menschenrechtsbildung. Handreichung für Schule und Unterricht, Mainz 2019.

15 Vgl. *Herbst, Jan-Hendrik*: Konturen einer ‚neuen politischen Religionspädagogik‘? Begriffstheoretische Betrachtungen einer zerfaserten Debatte. In: ÖRF 27 (2019) 28–41.

16 Vgl. z. B. *Pirner, Manfred/Lahnemann, Johannes/Haussmann, Werner* et al. (Eds.): Public Theology Perspectives on Religion and Education, London–New York 2019.

Religionspädagogik als Wissenschaft insgesamt, die Verwendung von bestimmten Begrifflichkeiten oder die Bestimmung der zentralen Bezugsdisziplinen.

Auf beiden Ebenen findet zunehmend eine intensivere Auseinandersetzung mit dem politischen Kontext statt, weshalb die in der jüngeren Vergangenheit der Religionspädagogik präsente „Politikvergessenheit“¹⁷ mittlerweile von einer „Renaissance“¹⁸ des Politischen abgelöst worden zu sein scheint. Allerdings ist diese Renaissance durch einige Desiderate gekennzeichnet, die im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik bearbeitet werden können. Machtkritische gesellschaftstheoretische Perspektiven werden bisher selten systematisch berücksichtigt, da eine an der Öffentlichkeit orientierte politische Religionspädagogik zumeist im *Paradigma liberaler politischer Theorie* entworfen wird: Primäre sozialphilosophische Bezugspunkte stellen John Rawls und (der späte) Jürgen Habermas dar.¹⁹ Wichtige, aber mittlerweile kontrovers diskutierte Grundannahmen einer liberalen politischen Theorie sind beispielsweise die Rationalität des Diskurses oder eine Ausrichtung an (einem methodischen) Individualismus, in dessen Rahmen Subjekte *nicht* als zutiefst gesellschaftlich präformiert begriffen werden.

Diese Axiome werden in Zeiten der Emotionalisierung des Politischen und dem „Aufstieg der (Neo-) Gemeinschaften“²⁰ immer fragwürdiger. Gegenüber einem Monismus liberaler Ansätze gilt es heute, einen *interdisziplinären*

Theorienpluralismus stark zu machen. Im Rahmen kritischer Theorien lässt sich beispielsweise ein idealistischer Bildungs- und Subjektbegriff als „Schlagseite“²¹ der religionspädagogischen Debatten begreifen.

So gerät etwa die ökonomische Rationalisierung von (religiöser) Bildung in den Blick. Bildungsprozesse werden vermehrt einer ökonomischen Logik unterworfen, z.B. wird das Konkurrenzprinzip durch vergleichende Testverfahren (stärker) implementiert und eine Ausrichtung auf Verwertbarkeit und den Arbeitsmarkt findet statt.²² Diese ideologiekritische Leerstelle gilt es im Rahmen der jüngeren Debatte um eine neue politische Religionspädagogik zu bearbeiten, indem die „Bedingungen [...], welche die Subjektwerdung von Menschen blockieren“²³, genauer analysiert werden. Dazu ist die religionspädagogische Auseinandersetzung mit ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ weiterführend. Dies gilt jedoch nicht voraussetzungslos, sondern nur unter der Bedingung einer historischen, gesellschaftstheoretischen und praktischen Selbstvergewisserung.

3. Historische Selbstvergewisserung: Auseinandersetzung mit den religionspädagogischen Ansätzen der politischen Phase

Im Zuge der skizzierten Debatten gewinnt auch die religionspädagogische Reformdekade von ‚1968‘, die Phase von 1965–1975, erneut

17 Mendl 2019 [Anm. 5], 61.

18 Ebd., 62.

19 Übereinstimme ich dabei mit Bernhard Grümme, der sich kritisch mit einer ‚liberalen‘ Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik auseinandersetzt. Vgl. Grümme, Bernhard: *Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik*, Bielefeld 2018, 21–26.

20 Koppetsch 2019 [Anm. 2], 149.

21 Englert, Rudolf: *Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt*. In: TPQ 158 (2010) 123–131.

22 Vgl. z. B. Mette, Norbert: *Religiöse Erziehung und Bildung im Kontext der „Geldkultur“*. In: Krobath, Thomas / Lehner-Hartmann, Andrea / Polak, Regina (Hg.): *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8)*, Göttingen 2013, 277–287.

23 Englert 2010 [Anm. 21], 128.

an Bedeutung, weil sie als eine Phase des politischen Bewusstseins wahrgenommen wird.²⁴ In Form von problemorientierten Ansätzen und den ersten Entwürfen einer Korrelationsdidaktik wendete sich die Religionspädagogik dieser Zeit einer (auch politisch verfassten) Welt zu. Allerdings kann heute nicht ungebrochen auf die damaligen Entwürfe rekurriert werden. Schließlich werden mit den damaligen Stichworten signifikante Schwierigkeiten verbunden.²⁵

Eine kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik auf der Höhe der Zeit weiß um diese Schwierigkeiten und Aporien und bearbeitet diese offensiv. Eine ungebrochene Rezeption der damaligen Ansätze kommt dabei ebenso wenig infrage wie ihre systematische Nichtbeachtung. Schließlich lässt sich die Auseinandersetzung mit den Fehlern, aber auch den unabgegoltenen Potenzialen der Reformentwürfe als Lernfeld begreifen, um eine neuartige Theorieentwicklung voranzutreiben. So lässt sich der Emanzipationsbegriff – im Horizont poststrukturalistischer Anfragen – unter heutigen Bedingungen neu denken.²⁶ Und die Aufnahme vergessener Theorietraditionen auf katholischer Seite ermöglicht eine adäquatere theologische Fundierung politischer Religionspädagogik.²⁷

Positiv lernen lässt sich von den damaligen Reformansätzen sicherlich, die Eingebundenheit in soziale und politische Zusammenhänge religionspädagogisch mitzudenken. Die bekannte Frage von Johann B. Metz ließe sich dementsprechend reformulieren: *Wer treibt – wann und wo – für wen und in welcher Absicht Religionspädagogik?*²⁸ Zu berücksichtigen ist dabei die doppelte Verstrickung der Religionspädagogik, einerseits in ökonomisch-politische, andererseits in kirchlich-lehramtliche Strukturen. Konkrete Implikation daraus könnte beispielsweise eine sozialtheoretisch informierte Analyse der politisch-gesellschaftlichen und kirchlichen Einflussfaktoren bei der Entstehung von Curricula oder Lehrwerken sein.²⁹

Eine Möglichkeit, „Religionspädagogik als Ideologiekritik“³⁰ neu zu denken, stellt Johannes Hegers wissenschaftstheoretische Grundlegung einer multiperspektivischen Religionspädagogik dar. Heger vermittelt darin die Grundspannungen zwischen unterschiedlichen Ansätzen und Konzeptionen. Dabei differenziert er sechs wissenschaftstheoretische Perspektiven der Religionspädagogik, wobei er die partielle Berechtigung einer jeden Perspektive

-
- 24 Vgl. z.B. *Knauth, Thorsten*: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik. In: ZPT 70 (2018) 128–141. Die Periodisierung von 1965–1975 findet sich beispielsweise bei *Knauth, Thorsten*: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003, 12. Vgl. auch *Schröder, Bernd/Rickers, Folkert* (Hg.): Einleitung. In: *Dies.* 2010 [Anm. 3], 11–18, 12.
- 25 Vgl. z.B. *Dressler, Bernhard*: 1968 und die Religionspädagogik. Ein sehr persönlicher Rückblick. In: *Theo-Web* 12 (2/2013), 206–218.
- 26 Vgl. v.a. *Grümme/Schlag* 2019 [Anm. 6].
- 27 An theologisch fundierte Überlegungen zu einer politischen Religionspädagogik bei Theodor Filthaut oder Henrich Missalla erinnert Judith Könemann (vgl. z.B. *Könemann, Judith*: Plädoyer für eine politi-

- sche Religionspädagogik. In: *RpB* 78/2018, 15–23, 19).
- 28 Vgl. *Metz, Johann B.*: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz ⁵1992, 10.
- 29 Der Theologe und Religionslehrer Andreas Hellgermann beschreibt diese Einflüsse am Beispiel des *Bildungsplans für die zweijährigen Bildungsgänge der Berufsfachschule* in NRW. Der u.a. von den Kirchen geforderte Zusatz im Bildungsplan, dass der Religionsunterricht eine *gesellschafts- und ökonomiekritische Funktion* besitze, wurde jedoch gestrichen. Vgl. *Hellgermann, Andreas*: kompetent. flexibel. angepasst. Zur Kritik neoliberaler Bildung (= Edition ITP-Kompass 25), Münster 2018, 76–84, bes. 79–81.
- 30 *Heger, Johannes*: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 137.

hervorhebt. In der Auseinandersetzung mit der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 rekonstruiert er eine ideologiekritische Perspektive, die beispielsweise von Gert Otto, Siegfried Vierzig und Hubertus Halbfas konstituiert wurde.³¹ Gelingt es, an Hegers Rekonstruktion einer ideologiekritischen *Perspektive* anzuschließen, kann womöglich das unabgegoltene Potenzial einer kritisch-emanzipatorischen Ausrichtung der Religionspädagogik auch für gegenwärtige Theoriebildung plausibilisiert werden.

Will Religionspädagogik kontextsensibel soziale Umbrüche berücksichtigen, führt zumindest kein Weg an einer historischen Selbstvergewisserung vorbei.

4. Gesellschaftstheoretische Selbstvergewisserung: Entwicklung einer kritischen Theorie religiöser Bildung

Eine Religionspädagogik, die sich den gesellschaftlichen Umbrüchen ihrer Zeit systematisch stellen möchte, kommt nicht darum herum, ihre eigene Theoriebildung gesellschaftstheoretisch zurückzubinden. Wahrzunehmen gilt es dabei besonders die internationale Neukonstituierung der Frankfurter Kritischen Theorie sowie ihre Anreicherung mit poststrukturalistischen, postmarxistischen und postkolonialen Ansätzen.³² Kritische Theorie gilt es damit breit und plural zu denken, z.B. werden auch Intellektuelle wie Pierre Bourdieu oder verwandte Theorietraditionen wie die Cultural Studies adaptiert.³³ Die-

se theoretischen Zugänge ermöglichen es, die gesellschaftlichen Zusammenhänge adäquater zu verstehen, beispielsweise als Ausdruck einer *multiplen Krise*.³⁴ Sie stellen eine wissenschaftstheoretische Grundlage kritisch-emanzipatorischer Religionspädagogik dar.

Aus der Vergangenheit ist dabei u.a. zu lernen, dass das Proprium der Religionspädagogik und die Eigenlogik religiöser Bildung zu bewahren und ggf. zuzuspitzen sind.³⁵ Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik bedarf einer theologischen Fundierung. Eine Rezeption der Politischen Theologie und ihrer Aktualisierungsversuche – sie verzeichnet analoge Entwicklungen wie die Kritische Theorie (z.B. Internationalisierung und Pluralisierung) – bietet sich dabei an, weil so eine Verbindungslinie zwischen Religion und Politik nachgezeichnet werden kann, ohne deren Unterscheidung zu unterminieren.³⁶ Religionspädagogisch ließen sich beispielsweise spezifische Kritikgegenstände herauspräparieren, etwa (implizite) Gottesvorstellungen oder bestimmte Formen von religiöser Sozialisation bzw. Religiosität.³⁷

Hans-Joachim (Hg.): Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie (= QD 295), Freiburg i.Br. 2018, 248–267; *Reilly, George*: Cultural Studies und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik. In: *Könemann, Judith/Mette, Norbert*: Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (= Bildung und Pastoral 2), Mainz 2013, 151–162.

31 Vgl. ebd., 139.

32 Dabei wird eine Art Theorieverwandtschaft zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus festgestellt. Vgl. *Saar, Martin*: Critical Theory and Poststructuralism. In: *Gordon, Peter E./Hammer, Espen/Honeth, Axel* (Hg.): The Routledge Companion to the Frankfurt School, New York 2019, 323–335, 323.

33 Vgl. *Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard*: Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik. In: *Kreutzer, Ansgar/Sander,*

34 Vgl. *Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian* u.a. (Hg.): VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus, Hamburg 2011.

35 Vgl. z.B. *Exeler, Adolf*: Exodus. Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik, München 1974, 47–54. Exeler bezieht sich dabei u.a. auf *Metz, Johann B.*: Erlösung und Emanzipation. In: *StdZ* 191 (1973) 171–184.

36 Vgl. z.B. *Kreutzer, Ansgar*: Politische Theologie für heute. Aktualisierungen und Konkretionen eines theologischen Programms, Freiburg i.Br. 2017.

37 Ein bekanntes Beispiel dafür stellt die theologische Auseinandersetzung mit dem Transhumanismus

Die Entwicklung einer *kritischen Theorie religiöser Bildung* impliziert, Religionspädagogik im Horizont theologischer Gesellschaftsdiagnosen zu betreiben.³⁸ An einem Beispiel lässt sich verdeutlichen, was dies meint: Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht erscheint aus *didaktischer* Perspektive nachvollziehbar, erst vom *gesellschaftstheoretischen* Blickwinkel ergeben sich kritische Fragen: Werden durch diesen die Schüler/-innen nicht zur Subjektivierungsform des „unternehmerischen Selbst“ (Ulrich Bröckling) angeleitet?³⁹ Werden religionspädagogisch damit nicht subtile Formen der Machtausübung durch Selbstoptimierung übersehen, am Ende gar sanktioniert?⁴⁰ Und das, obwohl dies dem theologisch zentralen Thema der Verwundbarkeit zuwiderläuft?⁴¹ Diese Fragen verweisen auf eine virulente Problematik: Nur wenn gesellschaftstheoretische Überlegungen in der Religionspädagogik rezipiert werden und über die jeweils zugrundeliegende

dar. Vgl. etwa *Charbonnier, Ralph*: Digitalisierung: Theologische Selbstklärungen und Gegenwartsinterpretationen. Eine Skizze. In: *ZPT* 70 (2018) 238–250, 249.

- 38 Am Beispiel von Pierre Bourdieu zeigt Ansgar Kreuzer auf, was es bedeuten kann, Gesellschaftsdiagnosen theologisch bzw. Theologie gesellschaftstheoretisch zu erhellen (vgl. z.B. *Kreuzer* 2017 [Anm. 36], 73–94, bes. 88–94). Vgl. zur Thematik in der Politikdidaktik z.B. das Journal für Politische Bildung zum Thema „Gesellschaftsdiagnosen“ (1/2019).
- 39 Ulrich Bröckling hat im Rahmen der Gouvernementalitätsforschung Michel Foucaults Subjektivierungstheorie(n) weitergedacht und kontextualisiert. Dieses Analyseinstrument wird derzeit in der Kritischen Theorie, der kritisch politischen Bildung und der politischen Theologie gleichermaßen aufgegriffen. Vgl. *Bröckling, Ulrich*: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M. 2019.
- 40 Vgl. z.B. *Reuter, Ingo*: Für ein couragiertes Selbst. Michel Foucaults Impuls für eine religionspädagogische Kritik schulischer Bildungsökonomisierung, Leipzig 2014.
- 41 Vgl. z.B. *Keul, Hildegund*: Weihnachten – das Wagnis der Verwundbarkeit, Ostfildern 2017.

Vorstellung von ‚Gesellschaft‘ debattiert wird, kann es gelingen, „die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen und ihnen nicht lediglich unterworfen zu sein.“⁴²

5. *Praktische Selbstvergewisserung: Notwendige Konkretisierungen einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik*

Hans Mendl konstatiert, dass „bislang überwiegend normativ und appellativ“⁴³ für eine politische Religionspädagogik argumentiert werde. Es fehle die „Konkretisierung dieses stimmigen Plädoyers auf eine entsprechende Didaktik und Methodik [...] hin: Die Auskonturierung neuer öffentlichkeitsorientierter Lehr- und Lernformate und die Erstellung alltagstauglicher Materialien für [...] die religiöse Bildungsarbeit allgemein.“⁴⁴ Diese Leerstelle verweist auf ein eklatantes Problem für das Programm einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, insofern ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ keine idealistisch-abstrakten Begrifflichkeiten darstellen, sondern einen inhärenten Praxisbezug implizieren. Um dieses Desiderat zu schließen, gilt es, an neuere Beiträge⁴⁵ anzuschließen, die exemplifizieren, wie religiöse Bildungsprozesse kritisch-emanzipatorisch ausgerichtet werden können und was es bedeutet, das Politische als ein „durch-

42 *Lösch, Bettina*: Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: *Gärtner/Herbst* 2020 [Anm. 6], 383–402, 401.

43 *Mendl* 2019 [Anm. 5], 72.

44 Ebd.

45 Die vielfältigen Praxisbeiträge zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, die auf unterschiedliche Projekte schulischer und außerschulischer religiöser Bildung bezogen sind, können die im Folgenden entfalteten Überlegungen ggf. konkretisieren. Vgl. *Gärtner/Herbst* 2020 [Anm. 6], Teil V – Exemplarische Praxisfelder.

gängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip⁴⁶ zu begreifen. Dabei lassen sich ein kritischer und ein konstruktiver Zugang unterscheiden.

Einerseits sollte die bisherige Praxis kritisch untersucht werden: Welche zentralen Inhalte werden ausgelassen und wo besteht ggf. ein Defizit an politischer Reflexion?⁴⁷ Gesellschaftstheoretisch informiert ließen sich – z. B. im Rückgriff auf soziologische Antisemitismustheorien oder postkoloniale Ansätze – Lehrwerke oder bestehende Unterrichtspraxis kritisch analysieren.⁴⁸ Dabei treten auch mögliche Aporien einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik zutage, insofern eine solche in der Gefahr steht, neue Ausschlüsse zu evozieren: Wie steht es beispielsweise in einem ‚ökologisch korrekten Religionsunterricht‘ um Kinder und Jugendliche, die in einem landwirtschaftlichen Großbetrieb aufgewachsen sind?

Andererseits geht es darum, neue Ideen und Konzepte religiöser Bildung zu entwickeln oder konstruktiv fortzuschreiben. Dies kann die Erschließung neuer Themen, Lernformen und -orte betreffen. Thomas Heller eröffnet in seinem Habilitationsprojekt – u. a. in der Auseinandersetzung mit der kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik von Folkert Rickers – Perspektiven, um im Religionsunterricht ideologiekritisch den Topos

„Gott und Geld“ zu thematisieren.⁴⁹ Darüber hinaus kann die Rezeption von gesellschaftsbewussten pädagogischen Konzepten dazu verhelfen, neue Lernformen zu erschließen. Beispiele dafür stellen die *Themenzentrierte Interaktion* (TZI) oder der intersektionale *Anti-Bias-Ansatz* dar. Diese Konzepte ermöglichen es, politische Verhältnisse und religiöse Bildung auf einer konkreten Ebene zu verbinden. Schließlich bieten außerschulische Lernorte ein großes Potenzial für kritisch-emanzipatorische Bildung, besonders dann, wenn es gelingt, sie mit schulischem Religionsunterricht zu verschränken. Projekte wie ‚Compassion‘ oder ‚Tage religiöser Orientierung‘ ermöglichen es auf der einen Seite – aufgrund ihrer schulischen Anbindung – Menschen über Milieus und Filterblasen hinweg zu erreichen; auf der anderen Seite jedoch garantieren sie auch Freiwilligkeit, Freiräume und stärkere Mitbestimmung – aufgrund des außerschulischen Kontextes.

Wenn die kritisch-konstruktive Neujustierung religiöser Bildungsprojekte gelingt, können Menschen dazu befähigt werden, „Dinge und Zusammenhänge, die bisher unhinterfragt blieben, neu zu entdecken und sich aus den damit verbundenen Zwängen [...] zu befreien.“⁵⁰

6. Resümee und Ausblick

Die bleibende Bedeutung einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik wurde vor dem Hintergrund aktueller Krisen und sozialer Umbrüche plausibilisiert. Die vorhandenen religionspädagogischen Reflexionen, die sich an einer politischen Profilierung von religiöser Bildung orientieren, können, so die These, durch

46 Könemann 2018 [Anm. 27], 16.

47 Verdeutlichen lässt sich dies beispielsweise an der kritischen Revision des religionspädagogischen ‚Compassion‘-Projekts. Vgl. *Wohnig, Alexander: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*, Wiesbaden 2017.

48 Vgl. z. B. *Spichal, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse aktueller Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich*, Göttingen 2015. Ein weiteres Beispiel stellt das Dissertationsprojekt „Repräsentationen des Globalen Südens in dem evangelischen Schulbuch ‚Das Kursbuch Religion‘ (1976–2017) – eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien“ von *Julia Henningsen* dar.

49 Vgl. *Heller, Thomas: „Denn wo Dein Schatz ist, da ist auch Dein Herz“ (Mt 6,21). Eine religionsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Geld unter Nutzung wirtschaftswissenschaftlicher, historischer, soziologischer, psychologischer, exegetischer und systematisch-theologischer Einsichten und Zugänge*, Leipzig 2020 (i. E.).

50 *Lehner-Hartmann* 2020 [Anm. 13], 155.

eine historische, gesellschaftstheoretische und praktische Selbstvergewisserung weiterentwickelt werden. In Bezug auf kritische Theorien lassen sich religionspädagogische Verstrickungen in politische Machtverhältnisse, wie sie am Beispiel des ‚Identitätsbegriffs‘ verdeutlicht wurden, adäquater verstehen. Zudem kann der zivilgesellschaftliche Beitrag religiöser Bildung, wie er am Beispiel ‚Bewahrung der Schöpfung‘ thematisiert wurde, im Austausch mit interdisziplinären Grundlagen präziser entfaltet werden. Die Grenzen einer individualistischen und rationalistischen Perspektive werden damit überschritten: Das Plädoyer für eine kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik impliziert die Forderung nach einem neuen Theorienpluralismus im Rahmen eines multiperspektivischen Ansatzes von Religionspädagogik.

Der Bezug auf die Vergangenheit wurde dabei in einem *vorwärtsgewandten Modus* gesucht. Ein solcher produktiver Bezug auf Vergangenes zeichnet sich dadurch aus, dass dieses als bleibender Gradmesser, relevante In-

spirationsquelle und kritische Distanznahme gegenüber aktueller religionspädagogischer Theoriebildung fungiert. Damit wird vorausgesetzt, dass man von einer intensiven Auseinandersetzung mit den Aporien *und* Potenzialen der kritisch-emanzipatorischen Ansätze der Reformdekade nur lernen kann. Und zugleich wird die Überzeugung ausgedrückt, dass ein Überdenken des Erbes der Kritischen Theorie auch heute noch zeitgemäß ist und eine öffentliche Bedeutung besitzt.⁵¹

Worin der Wert dieses Programms besteht, konnte bisher nur exemplarisch vertieft werden. Begriffstheoretische Überlegungen wurden ebenso ausgeklammert wie vielfältige Desiderate und potenzielle Probleme eines solchen Entwurfs. Ob also dieses Programm zu einem wissenschaftlich fundierten politischen Bewusstsein in der Fachdidaktik *beitragen* kann, wird an dieser Stelle nicht zu entscheiden sein. Inwiefern eine zukunftsorientierte Rückkehr in die Vergangenheit möglich ist, muss vielmehr die *Zukunft* selbst entscheiden.

Jan-Hendrik Herbst, M. A., M. Ed.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Katholische Theologie, Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik der TU Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

51 In ähnlichen Worten wird dies auch im neuen *Routledge Companion to the Frankfurt School* festgehalten. „By revisiting the theories and stances of possibly the most sustained critical reflection on modern society in the twentieth century, we may find resources to grapple with the urgent challenges of our own time.“ (Gordon, Peter E./Hammer, Espen/Honneth, Axel: Editor’s Introduction. In: *Dies*. [Anm. 32], XIX–XX). Ähnlich wie in diesem Einführungswerk geht es der Neuauflage einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik nicht darum, die religionspädagogischen Ansätze der Reformdekade zu historisieren. Vielmehr werden diese betrachtet als eine „toolbox for both rethinking and reactualizing“ (ebd., XX).