

Emanzipation und Tradition – eine religionspädagogische Verhältnisbestimmung

Sebastian Eck^a / Jan-Hendrik Herbst^b

^aUniversität Duisburg-Essen / ^bTU Dresden

Kontakt: sebastian.eck@uni-due.de / jan-hendrik.herbst@tu-dresden.de

ORCID: [0000-0002-1931-1023](https://orcid.org/0000-0002-1931-1023) / [0000-0002-0432-2643](https://orcid.org/0000-0002-0432-2643)

eingereicht: 17.12.2025; angenommen: 06.01.2026

Zusammenfassung: Der Beitrag bestimmt das Verhältnis von Emanzipation und Tradition als zentrale, bislang jedoch unterbelichtete Problemstellung der gegenwärtigen kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik. Ausgangspunkt ist die These, dass eine tragfähige Begründung kritisch-emanzipatorischen Religionsunterrichts nur gelingt, wenn die epistemische und normative Leistung religiöser Traditionen für heutige Lernende explizit in den Blick genommen wird. Zur Klärung unterscheidet der Beitrag vier idealtypische Denkmodelle: (1) Emanzipation als Distanzierung von Tradition, (2) Emanzipation als Transformation von Tradition, (3) Emanzipation durch (Gegen-)Tradition und (4) Emanzipation in Tradition. Diese Modelle werden historisch verortet, systematisch profiliert und hinsichtlich ihrer Chancen, Grenzen und didaktischen Anschlussmöglichkeiten für religiöse Bildung diskutiert.

Schlagwörter: Emanzipation, Tradition, Pluralität, Religiöse Bildung

Abstract: The article identifies the relationship between emancipation and tradition as a key yet so far underexamined issue in contemporary critical-emancipatory religious education. It starts from the assumption that a robust justification of critical-emancipatory religious education can only succeed if the epistemic and normative contribution of religious traditions for today's learners is made explicit and reflected upon. To clarify the debate, the article distinguishes four ideal-typical models: (1) emancipation as distancing from tradition, (2) emancipation as transforming tradition, (3) emancipation through a (counter-)tradition, and (4) emancipation within tradition. These models are historically situated, systematically elaborated, and discussed with regard to their opportunities, limitations, and didactic relevance for religious education.

Keywords: emancipation, tradition, plurality, religious education

I. Einleitung

Das Arbeitsbuch ‚Religionsunterricht weiterdenken‘ von Bernhard Grümme und Manfred Pirner (2023) reagiert mit einer Vielzahl von Beiträgen auf die tiefgreifenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse, in die die Religionspädagogik heute eingebettet ist. Im Vergleich zum Vorgängerband von 2012 (Grümme, Lenhard & Pirner, 2012) wird deutlich, dass sich sowohl die Rahmenbedingungen als auch das Selbstverständnis der Disziplin spürbar verändert haben. Globale Herausforderungen wie Klimawandel, Pandemien und militärische Konflikte, aber auch wachsende soziale Ungleichheiten sowie politische und religiöse Radikalisierungen machen die Frage nach neuen religionsdidaktischen Ansätzen dringlicher denn je. Es geht darum, das Fach angesichts der gegenwärtigen ‚Polykrise‘ (Adam Tooze) zeitgemäß zu begründen.

Einer der möglichen Ansätze, religiöse Bildung dezidiert auf dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen normativ zu begründen, ist die kritisch-emanzipatorische

Religionspädagogik (Herbst, 2023). Kritik und Emanzipation stehen dabei in einem spannungsvollen Wechselverhältnis (zum Folgenden Herbst, 2024): Kritik richtet sich auf problematische Machtkonstellationen, gesellschaftliche Ungleichheiten und institutionelle Verstrickungen; zugleich reflektiert sie die eigene Beteiligung der Religionspädagogik an ökonomisch-politischen und kirchlich-lehramtlichen Machtstrukturen. Emanzipation hingegen benennt die Aufgabe, gesellschaftliche Prozesse in Richtung Demokratisierung, Mündigkeit und sozialer Gerechtigkeit aktiv zu fördern. Damit gewinnt Religionspädagogik ein doppeltes Profil: Sie bleibt nicht bei analytischer Reflexion stehen, sondern tritt selbst als Akteurin gesellschaftlicher Transformation auf – mit dem Ziel einer humaneren, gerechteren Gesellschaft.

Dass die Gegenwart erneut einen ‚fruchtbaren Moment‘ für eine emanzipatorisch ausgerichtete Religionspädagogik markiert, ist keineswegs selbstverständlich. Über viele Jahre hinweg spielte der Begriff der Emanzipation im religionspädagogischen Diskurs kaum eine Rolle. Noch vor wenigen Jahren hielten Bernhard Grümme und Thomas Schlag (2019) fest, dass er nahezu aus der Fachdebatte verschwunden sei. Der Begriff schien relegiert auf die späten 1960er und frühen 1970er Jahre, in denen er ein „Leitbegriff“ religionspädagogischer Selbstverständigung war (Schröder, 2009, S. 60–63). In dieser Phase bündelte ‚Emanzipation‘ vielfältige theologische und religionspädagogische Anliegen: die Rückbindung an biblische Traditionen von Gerechtigkeit, Befreiung und Erlösung, die Option für von Armut und Ungerechtigkeit betroffene Menschen sowie die Inanspruchnahme der befreienden Potenziale des Glaubens für Bildung und Gesellschaft (Grümme & Schlag, 2019). Bereits Mitte der 1970er Jahre jedoch begann eine Distanzierung von dieser Terminologie (Mette, 2020), begleitet von einem generellen Abschwächen gesellschafts- und ideologiekritischer Orientierungsmuster innerhalb der Disziplin (Englert, 2010).

Seit einigen Jahren präsentiert sich die kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik allerdings erneut als ein vitales Forschungsfeld (bes. Gärtner & Herbst, 2020a). Dabei knüpft der Diskurs natürlich nicht bruchlos an die frühen Entwürfe an (Herbst, 2020b, S. 78–81). Denn die religionsdidaktische Landschaft hat sich seither grundlegend verändert, sodass auch das aktualisierte emanzipatorische Vorhaben schon auf den zweiten Blick etwas anderes ist als das Vorhaben, dessen Verdunstung von manchen ihrer damaliger Proponent*innen beklagt wurde. Insbesondere ist in den religionspädagogischen Debatten der letzten Jahrzehnte eine Verschiebung zwischen den Polen ‚Subjekt‘ und ‚Tradition‘ zu beobachten (so schon Gärtner, 2020, S. 128–130). Während in den 1960er und 1970er Jahren die Eigenständigkeit der lernenden Subjekte gegenüber normativen Strukturen und religiösen Überlieferungen, die die Subjekte damals einzuschränken drohten, stark aufgewertet wurde, führte das in der Folge zu einem Abschwung des Nachdenkens über Tradition. Eine Konsequenz ist, dass der Traditionsbegriff in der Religionspädagogik seit Jahren als ‚vermint‘ gilt. Stefan Altmeyers (2011, S. 35–40) korpuslinguistische Analyse der Religionspädagogischen Beiträge von 1999 bis 2008 macht deutlich, dass Tradition zu den eher selten verwendeten Strukturbegriffen im damaligen fachwissenschaftlichen Diskurs zählte. Auch in aktuellen Handbüchern und Lexika ist der Begriff kaum präsent – exemplarisch dafür steht das WiReLex, das derzeit kein Lemma ‚Tradition‘ führt.

Da sich also wenig religionspädagogisch Grundlegendes zur Funktion von Tradition in religiöser Bildung finden lässt (vgl. aber Englert, 2008, S. 81–121; neuerdings auch Novakovits, 2023, S. 140–164), verwundert es kaum, dass das Begriffspaar ‚Emanzipation und Tradition‘ – in der Frühphase des emanzipatorischen Diskurses noch ein zentrales Thema (Biehl & Kaufmann, 1975) – in der gegenwärtigen Wiederaufnahme bisher nur am Rande berücksichtigt wird. Vertreter*innen eines emanzipatorisch-kritischen Ansatzes sind sich dieser Leerstelle durchaus bewusst. So weisen Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst in einer Bilanzierung aktueller Forschungsperspektiven ausdrücklich darauf hin, „dass in den religionspädagogischen Theoriebeiträgen der Rekurs auf Tradition merklich formal verbleibt bzw. an theologischen Leitgedanken eher grob ausgerichtet ist“ (Gärtner & Herbst,

2020b, S. 635). In Praxisbeiträgen zeige sich das Defizit noch deutlicher, „in denen die Bezugnahme auf Traditionen nahezu unterbleibt“ (ebd., S. 635).

Eine solche Marginalisierung ist insofern problematisch, als dem problemorientierten Religionsunterricht – der in der Frühphase eng mit dem kritisch-emanzipatorischen Vorhaben verbunden war – wiederholt vorgeworfen wurde, die christliche Tradition auszublenden oder zu funktionalisieren (Grümme, 2020, S. 42–45). Dieser Vorwurf wurde auch innerhalb dieser Tradition selbst verhandelt und beispielsweise von Adolf Exeler oder Peter Biehl adressiert (Herbst, 2022a, S. 232–238).

Unabhängig davon, inwiefern dieser Vorwurf berechtigt war (vgl. nämlich schon Kaufmann, 1973, S. 38) und an welchen konkreten Fallbeispielen er sich materialisieren ließe, steht die Aktualisierung einer emanzipatorischen Religionspädagogik in der Gegenwart vor der Herausforderung, ein ähnliches Schicksal zu vermeiden. Eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Traditionsverständnis erscheint daher unverzichtbar. Denn „Tradition und Emanzipation stehen in einem wechselseitigen Begründungs- und Orientierungszusammenhang, der bildungstheoretisch nicht einseitig aufgelöst werden darf.“ (Grümme & Schlag, 2019). Insofern lässt sich ein kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht nur dann überzeugend begründen, wenn nachgewiesen werden kann, inwiefern die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen bei heutigen Schüler*innen emanzipatorische Aufbrüche ermöglichen kann. Präziser gefragt: Welche spezifische epistemische oder normative Leistung in emanzipatorischer Absicht erbringt Tradition für das Selbst- und Weltverständnis spätmoderner Menschen?

Im Folgenden möchten wir ohne Vollständigkeitsanspruch vier idealtypische Denkmodelle unterscheiden und diskutieren, um das religionspädagogische Zusammenspiel von Emanzipation und Tradition zu strukturieren und didaktische Impulse zu setzen. Im Sinne von Max Webers Verständnis eines Idealtypus handelt es sich bei diesen Modellen um schematisierte Zuspitzungen, die eine Sortierung komplexer Realitäten ermöglichen (als religionspädagogische Umsetzung s. Hemel, 1984, S. 241–246; Herbst, 2022a, S. 58–61).

2. Emanzipation als Distanzierung von Tradition

Dieses Modell versteht Tradition primär als hinderliche Größe, die Prozesse von Freiheit, Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe der Subjekte blockiert. Emanzipation realisiert sich daher in der kritischen Distanzierung oder im bewussten Bruch mit tradierten Denk- und Handlungsweisen. Tradition erscheint hier nicht als Ressource, sondern vor allem als Ausdruck autoritärer Strukturen, deren Überwindung in Kirche und Gesellschaft eine Voraussetzung für emanzipatorische Bildung ist.

Das Modell erwächst – in Deutschland und darüber hinaus – aus der Traditions- und Autoritätskritik am Ende der 1960er Jahre. Im Dialog mit erziehungswissenschaftlichen Referenztheorien wandte sich auch der religionspädagogische Diskurs vermehrt dem Begriff der Emanzipation zu. Damit korrespondierte die zeitgeschichtliche Erfahrung einer zunehmenden Distanzierung, mindestens von der Verbindlichkeit einer Tradition, wovon etwa Peter Biehl und Hans-Bernhard Kaufmann als Zeitgenossen sprechen: „Zu jener durch das Stichwort Emanzipation symbolisierten neuzeitlichen Welterfahrung gehört auch die Emanzipation von der Geschichte: die Erfahrung der Befreiung von der Herkunftsgeschichte und ihrer Autorität.“ (Biehl & Kaufmann, 1975, S. 11).

Entsprechend zielte die damalige Kritik auf eine religiöse Sozialisation und Erziehung, die die Betroffenen in Abhängigkeit von unbefragten tradierten Normen und Autoritäten gefangen hielt. Sich davon zu befreien, wurde als Ziel religionspädagogischer Theorie und Praxis ausgegeben. Fulbert Steffensky bringt dieses Verständnis im Rückblick auf diese Zeit wie folgt in Wort: „In meiner

theologischen Jugend hatten wir gegen autoritäre Systeme in Kirche, Gesellschaft etc. zu kämpfen, die uns Denken und Lachen, Vernunft und Freiheit verboten. So mussten wir gegen unsere Traditionen kämpfen.“ (Herbst, 2020a, S. 84). So wird klar: Die damaligen Protagonisten einer emanzipatorischen Religionspädagogik kämpften gegen ein seit dem 19. Jahrhundert in Kirche und Pastoral dominierendes Verständnis, das Tradition als verbindliche Richtschnur für alle Bereiche ihres Lebens herausstellte.

Unter den Fachvertreter*innen der Religionspädagogik dürfte es gegenwärtig wenige geben, die ein solches Modell der Verhältnisbestimmung von Emanzipation und Tradition vertreten. Gleichwohl zeigen einige religionsdidaktische Entwürfe mindestens eine gewisse Nähe zu dieser Auffassung, insofern sie davon ausgehen, dass mit der religiösen Tradition dekonstruktiv umgegangen werden soll.

Ein sicherlich nicht repräsentatives, aber in dieser Richtung liegendes Beispiel ist der schon ältere Ansatz von Dietrich Zilleßen. Ausgangspunkt seines Entwurfs ist ein von ihm erneut wahrgenommener Umschwung im Verhältnis von Tradition und Emanzipation: „Nachdem Emanzipation im Diskurs der Religionspädagogik eine große Rolle spielte, mehren sich die Rufe nach dem Bewährten und Autorität. Es kommt dabei zu einer ‚Vergangenheitsbewältigung‘, die sich darin äußert, dass Emanzipation bzw. jede emanzipatorische Konzeption insgesamt und pauschal kritisiert [...] werden.“ (Zilleßen, 1982, S. 80). Zilleßen hält diesem Verständnis den Entwurf einer traditionskritischen Hermeneutik der christlichen Glaubensbotschaft entgegen, womit er die Auflösung aller Normativen und damit eine umfassende Dekonstruktion auch von Tradition meint. Entsprechend skeptisch sieht er den religionsunterrichtlichen Versuch, Tradition und Erfahrung miteinander zu korrelieren. Das nämlich sei der „überflüssige und naive Versuch, dieser Haltlosigkeit durch korrelative Setzungen zu entgehen, es sei denn sie würde ihre eigene Haltlosigkeit mitwahrnehmen“ (Zilleßen, 1993, S. 37). Selbst wenn ein Religionsunterricht also Tradition zur Wirkung bringt, dann muss er sie „paradoxe[r]weise zugleich fragwürdig machen“ (ebd., S. 38), sodass Korrelation „nicht ohne eigene Relativierung und Selbstironie auskommen [kann], sonst ist sie unausstehlich normativ.“ (ebd., S. 37). Gemeint ist: „Korrelationsdidaktik [...] müsste Lernprozesse intendieren, in denen Jugendliche lernen, die Vergänglichkeit aller Orientierungen als beunruhigend *und* tröstlich, als heilsam zu erfahren sowie die persönliche Entscheidung für bestimmte Orientierungen als notwendig, absichernd, tröstlich und als beunruhigend zu erleben.“ (ebd., S. 37).

Zilleßens Forderung nach einer Verflüssigung von Geltungsansprüchen verweist bereits auf eine postmoderne Denkbewegung, in der traditionelle Wahrheitsvorstellungen grundsätzlich in Frage gestellt werden. Zugleich zeigt sich darin ein deutlicher Bruch zu dem Emanzipationsverständnis der späten 1960er Jahre, das noch von einem starken Wahrheitsanspruch geprägt war. Diese Verschiebung macht deutlich, wie sehr Vorstellungen von Emanzipation und Tradition kontextuell bedingt sind.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum das Modell ‚Emanzipation als Distanzierung von Tradition‘ in der heutigen Religionspädagogik in Deutschland nur noch eine geringe Plausibilität besitzt. Religiöse Traditionen begegnen Religionspädagog*innen hierzulande gegenwärtig weniger als statisch-herrschaftsförmige Phänomene denn als fluide Hybride. Allerdings sind globale Entwicklungen und autoritäre Dynamiken – etwa in Brasilien, Ungarn, Polen oder den USA (Oelkers, 2018) – zu beobachten, durch die religiöse Traditionen und auf sie bezogene religiöse Bildung wieder zunehmend Formen annehmen, wie sie bis in die 1960er Jahre auch in Deutschland präsent waren. So konvergierte die evangelische Unterweisung oder die katholische neuscholastisch-kerygmatische Unterrichtung durch bestimmte Vorstellungen und theologische Konzepte (z. B. Sünde, Schöpfung und Autorität) mit den gesellschaftlichen Status quo im Nachkriegsdeutschland stützenden politischen Positionen (Herbst 2022a, S. 245–247).

Je enger, essentialistischer und statischer religiöse Traditionen in der Alltagspraxis inszeniert werden und je stärker sie individuelle Autonomie unterlaufen, desto plausibler erscheint von daher dieses

Modell von Emanzipation als Distanzierung von Tradition. Allerdings bleibt auch in solchen Kontexten die in den 1960er Jahren – zumindest teilweise – vertretene Annahme prekär, dass Distanzierung von Tradition zu ‚wahrer Freiheit‘ führe. Diese naive Prämisse ist historisch durch das wiederholte Scheitern emanzipatorischer Bewegungen sowie durch sozialphilosophische Theorien aus Frankreich (z. B. Foucault, Lacan) ins Wanken geraten. Heute lässt sich kaum mehr leugnen, dass dort, wo Herrschaft verflüssigt oder abgeschafft wurde, neue Machtstrukturen entstanden sind – und weiterhin entstehen.

3. Emanzipation als Transformation von Tradition

Das Modell versteht Traditionen nicht als statische Größen, sondern als dynamische, historisch gewachsene und plural strukturierte Auslegungszusammenhänge. Jede lebendige Tradition manifestiert sich in unterschiedlichen Varianten und verlangt daher nach kontinuierlicher Relektüre, kritischer Interpretation und kontextsensibler Aktualisierung. Emanzipation bedeutet in diesem Verständnis nicht die Abkehr von Tradition, sondern ihre produktive Weiterentwicklung und transformative Aneignung. Dieses Verständnis ist besonders anschlussfähig für Kontexte einer sich pluralisierenden Gesellschaft wie dem Deutschland der Gegenwart. Seine Grenzen bestehen im Hinblick auf die angeführten Kontexte, in denen statisch-essentialistische Formen von (religiöser) Tradition dominant werden.

Im Rahmen dieses Modells geht es darum, die Tradition des christlichen Glaubens in die Gegenwart einzubringen – jedoch auf nicht-traditionale Weise (Giddens, 2001, S. 58–61 und seine religionspädagogische Rezeption bei Lindner, 2007, S. 164–174 und Englert, 2008, S. 91–94, S. 96–99). Damit ist unter anderem gemeint, dass sich Tradition einer abschließenden Interpretation entzieht. Diese Offenheit macht es notwendig, das Gespräch mit der Tradition immer wieder neu zu suchen – zumal sie in der Überlieferungsgeschichte im Plural vorkommt, als Traditionen, die sich gegenseitig relativieren, denen man sich öffnen, aber auch entziehen kann. Traditionen erscheinen dann heute nicht mehr als verpflichtend, sondern als Wahlmöglichkeiten – oder theologisch gesprochen als Zusagen; sie werden weniger als einschränkend, sondern vielmehr als eröffnend und orientierend wahrgenommen.

Religionspädagogisch bedeutet dies, Lernende zu einer kreativen Relektüre religiöser Traditionen zu befähigen. Aufgabe der Religionspädagogik ist es folglich nicht nur, werbend und traditionserschließend zu agieren, indem sie didaktisch vorselektiert und Relevanzen markiert. Die Sinnangebote der Tradition sollen vielmehr der fortlaufenden Neuinterpretation, kreativen Transformation und kritischen Aktualisierung junger Menschen zugänglich gemacht werden. Relevanz und Verbindlichkeit von Traditionen werden damit nicht mehr vorausgesetzt, sondern im Gespräch mit den Erfahrungen der Gegenwart beständig neu ausgehandelt. So zeigt sich bestenfalls, dass Tradition orientierungsstiftendes Potenzial besitzt – allerdings in einer Form, die sich von früheren Deutungen unterscheiden kann.

Indem Traditionsbildung als historisch kontingenter Prozess sichtbar wird, eröffnet sich also der Gedanke, dass auch alternative Deutungen möglich gewesen wären – und weiterhin möglich sind. Religionspädagogisch ermöglicht dieser Ansatz den Lernenden, die innere Pluralität religiöser Überlieferungen wahrzunehmen und ihre kontroverse Gestalt zu reflektieren. Historische Rekonstruktion wird zu einem anhaltenden Streitgespräch um die Interpretation der Traditionsgehalte zwischen einem emanzipatorischen Anspruch und der Reproduktion von Unfreiheit.

Religionspädagogisch ist dieses Modell insbesondere in kirchengeschichtsdidaktischen Entwürfen zu verorten, die die Prozesshaftigkeit und Kontextualität religiöser Traditionen hervorheben. Obwohl diese Ansätze in der Kirchengeschichtswissenschaft seit längerer Zeit intensiv diskutiert werden (programmatisch Wolf, 2004), sind sie in religionsdidaktischen Entwürfen bislang kaum aufgegriffen worden (vgl. aber König, 2016, S. 58–60). Am ehesten religionsdidaktisch umgesetzt ist das Modell in

dem schon älteren kirchengeschichtsdidaktischen Entwurf von Godehard Ruppert, der Emanzipation als historisch-reflektierten Lernprozess, als „Befreiung durch Erlösung“ (Ruppert, 1984, S. 80) versteht. Didaktisch zentral ist die Wahrnehmung der Differenz zwischen der gegenwärtigen Wirklichkeit und der Verheißung des Reiches Gottes. Diese Differenzerfahrung bildet den hermeneutischen Schlüssel seines kirchengeschichtlichen Lernens: Sie ermöglicht einen kritischen Zugriff auf tradierte Deutungsmuster, der mit der Lebenssituation der Lernenden in Beziehung gesetzt werden muss, sodass sie ihre eigene Biographie im Horizont dieser Geschichte reflektieren können. Entsprechend hat dieser Ansatz eine korrelative Grundstruktur: „Diese Beschäftigung hat direkte Rückwirkungen auf die Schüler und ihr Gegenwarts- wie Geschichtsverständnis. Sie lässt [sic!] weder die Schüler noch die geltende Überlieferung das bleiben, als was sie bis dahin erschienen.“ (Ruppert, 1991, S. 54).

Emanzipation bedeutet in diesem Verständnis nicht Ablösung von der Tradition, sondern deren produktive Relektüre, Neudeutung, (Wieder-)Aneignung und Weiterentwicklung. Befreiung geschieht durch die Transformation überlieferter Deutungen im Lichte des Evangeliums und bleibt auf eine Zukunft hin orientiert, die im Horizont des Reiches Gottes offensteht. Rupperts zentrale Formel „Geschichte ist Gegenwart“ (Ruppert, 1984) bringt diesen Zusammenhang zum Ausdruck.

4. Emanzipation durch (eine Gegen-)Tradition

Dieses Modell versteht emanzipatorische Bildung weder als Bruch mit der Tradition noch als Relektüre. Es beruht vielmehr auf der bewussten Bezugnahme auf alternative, teilweise verschüttete und gegenhegemoniale Überlieferungsstränge, die in Spannung oder im Widerspruch zu dominanten Traditionslinien und/oder säkularen gesellschaftlichen Denkformen stehen. Emanzipation vollzieht sich hier durch die Reaktivierung marginalisierter oder verdrängter Traditionselemente, die als Gegen-Traditionen neue Impulse für Freiheit, Kritik und Gerechtigkeit freisetzen. Tradition erscheint damit in den Spuren einer „Anti-Tradition“ (Peukert, 1987, S. 33f.; auch Knauth, 2020, S. 75–80) – als Praxis, die in Auseinandersetzungen um Gerechtigkeit, Gewalt und Herrschaft an einer solidarischen und befreienden Handlungspraxis festhält. In dieser Praxis wird die Hoffnung lebendig, dass Unrecht und Erbarmungslosigkeit nicht das letzte Wort behalten.

Werden religiöse Überlieferungen als ‚Anti-Traditionen‘ gegenüber herrschenden sozialen Praxen rekonstruiert, können sie als Gegenentwürfe lebensfeindlicher Strukturen gelesen werden. In dieser Hinsicht verweist Helmut Peukert auf die jüdisch-christliche Tradition der Propheten, „die den Anspruch der von ihr vertretenen Sache im Widerspruch zu destruktiven Mechanismen formuliert und gerade so Leben auf Zukunft hin ermöglichen will. Sie ist insofern eine produktive Antitradition.“ (Peukert, 1987, S. 34). Ihre Bedeutung liegt dann gerade darin, bestehende Plausibilitäten zu irritieren und zu überschreiten: „Unser Leben [...] ist nun einmal nicht so, wie es aus der Perspektive der biblischen Botschaft sein sollte. Die Botschaft des Glaubens ist in dieser Sicht die Vision einer menschlicheren Welt, nach der sich unsere real existierende Gesellschaft auszustrecken hätte, sie ist die Kritik entfremdender Lebensverhältnisse, Herausforderung an jeden Einzelnen, an der Überwindung dieser Kultur des Todes mitzuwirken.“ (Englert, 2008, S. 142). Emanzipatorische religiöse Bildung zielt dementsprechend darauf, Menschen zu befähigen, „sich nötigenfalls auch von herrschenden Plausibilitäten und sozialen Zumutungen zu distanzieren“ (Englert, 2010, S. 126).

Rudolf Englert hat diesen Gedanken, anknüpfend an das platonische Höhlengleichnis – ein in kritisch-emanzipatorischen Ansätzen häufig genutztes Denkbild (Herbst, 2022a, S. 13) – prägnant reformuliert: „Heute, so scheint mir, ist nicht mehr die Tradition die lichtlose Höhle, aus der uns die vorurteilslose Vernunft in emanzipatorischer Absicht herausführen müsste; heute ist es vielmehr ein zu pragmatischem Erfolgsdenken und ökonomischer Cleverness heruntergekommener Alltagsverstand, der unserem Blick die Weite nimmt; und es ist die Tradition, die uns aus dieser Enge vielleicht ein Stück weit heraushelfen könnte.“ (Englert, 2008, S. 105; dazu auch die Deutung bei Herbst, 2022a, S. 364–366).

In diesem Verständnis zeigt sich eine zentrale Annahme dieses Modells: Die Auseinandersetzung mit (Gegen-)Traditionen als einem systematischen und relativ konsistenten Denkbzusammenhang ermöglicht es den Lernsubjekten, sich kritisch mit ihrem widersprüchlichen und durch Ideologien geprägten Alltagsverstand zu beschäftigen und sich von herrschenden Annahmen (Commonsense) zu distanzieren (Waddington, Maxwell, MacLean, McDonough & Tavassoli, 2024).

Beispielhaft diskutieren Johanna Hanke, Jan-Hendrik Herbst und Henrike Herdrumm (2026, S. 6f.) Studien aus England und Deutschland, die verdeutlichen, dass kapitalistische Ideologien, populärer Materialismus oder radikales Konkurrenzdenken über die Schule vermittelt werden. Der Umgang mit religiösen Traditionen – so die Forschenden – kann die Fähigkeit bei Schüler*innen fördern, sich von solchen zeitgenössischen Selbstverständlichkeiten zu distanzieren: „RE enables critical engagement with such ‚autonomy-undermining structural constraints‘ [...] because the profound engagement with a centuries-old tradition of thought increases the ability to distance oneself from contemporary common sense positions. Thus, RE offers a counter-hegemonic perspective and enables critique of ideology [...]“ (ebd., S. 7).

In einer deutlich zugespitzten Form, die eigene Tücken impliziert – nämlich die Gefahr eines Rückfalls hinter das von Englert differenzierte platonische Modell (Herbst, 2022a, S. 150f.) –, hat Thomas Ruster (2000) dieses Modell religionspädagogisch vertreten. Er interpretiert den biblischen Grundkonflikt als Kampf zwischen Gott und den Götzen und erkennt im Kapitalismus die Religion des Geldes. Christliche Emanzipation bedeutet für ihn, dieser Vergötzung entschieden zu widerstehen und den eigenen, ökonomisch geprägten Wahrnehmungen zu misstrauen. Befreiung vollzieht sich hier als bewusste Orientierung an den Perspektiven der biblischen Weltansicht als einer Überlieferung – als eine Rückbindung an eine Gegen-Tradition, die den Anspruch Gottes gegen die Götzen der Gegenwart zur Sprache bringt.

Halten wir fest: Die Stärke dieses Modells liegt darin, das emanzipatorische Potenzial in den konflikthaften und oppositionellen Strömungen religiöser Traditionen freizulegen. Es hebt den konfrontativen Charakter religiöser Überlieferungen im Vergleich zur Gegenwart hervor und ermöglicht, das Evangelium als Umkehrbotschaft zu verstehen, die zeitgenössische Bewusstseinsformen und gesellschaftliche Lebensweisen kritisch befragt. Problematisch bleibt allerdings, dass die Rede von ‚Gegen-Traditionen‘ eine Tendenz zur Polarisierung birgt: Sie kann dazu verleiten, bestimmte Überlieferungsstränge zu idealisieren, während andere vorschnell als repressiv verworfen werden. Zugleich besteht die Gefahr, dass der nonkonformistische Gestus, der diesem Ansatz innewohnt, in bestimmten Kontexten von extremistischen Akteuren oder Polarisierungsunternehmern vereinnahmt wird. Nicht zufällig zeigen sich hier formale Strukturanalogien zwischen Ideologiekritik und Verschwörungserzählungen – Parallelen, die auch in der religionspädagogischen Praxis wirksam werden können (Herbst, 2021).

5. Emanzipation in Tradition

In diesem Modell vollzieht sich Emanzipation nicht im Gegensatz zur Tradition, sondern in Kontinuität mit jenen Überlieferungssträngen, die auf Freiheit, Gerechtigkeit und Befreiung zielen. Sie gründet in der Tradition und entfaltet sich im Horizont ihrer befreienden Potenziale. Religionspädagogisch bedeutet dies, die narrativen und symbolischen Ressourcen der religiösen Überlieferung so zu erschließen, dass Lernende den Glauben als Quelle von Freiheit und Verantwortung verstehen und die Welt aus dieser Perspektive deuten können.

Das Modell geht davon aus, dass Christ*innen nicht erst Erfahrungen machen, die dann im Lichte konkreter Traditionen in einer bestimmten Weise gedeutet werden, sondern dass sie in konkrete Traditionen hineingestellt sind und unter deren maßgeblichem Einfluss bestimmte emanzipatorische

Erfahrungen machen (zum Folgenden Englert, 2008, S. 116–118). Anders gewendet: Emanzipatorische Erfahrungen sind durch bestimmte Traditionen von Anfang an so stark vorstrukturiert, dass sich die Bedeutung solcher Erfahrungen außerhalb dieser Traditionen gar nicht wirklich verstehen lässt.

Emanzipation ist demnach in einen Traditionszusammenhang eingebettet, der einen Resonanzraum für emanzipatorische Deutungen eröffnet. Die Erfahrungen der Lernenden werden mit überlieferten religiösen Geschichten, Bildern und Symbolen von emanzipatorischen Aufbrüchen in Beziehung gebracht und können dadurch neue Perspektiven gewinnen. Wer seine Lebensfragen in diesen Strom der Überlieferung einbringt, sucht keine unmittelbaren Handlungsanweisungen aus der Bibel oder vom Lehramt, sondern prüft, ob die in der Tradition wirksame emanzipatorische Dynamik neue Zugänge aus dem und zum eigenen Leben eröffnet.

Religionspädagogisch bedeutet Emanzipation ‚in‘ (und als) Tradition daher eine gegenwartsbezogene „Fortschreibung der emanzipatorischen Momente der christlichen Traditionsbildung“ (Stoodt, 1972, S. 61). Damit wird in diesem Modell erkennbar, dass religiöse Tradition für emanzipatorische Bildung „ein unveräusserlicher [sic!] Emanzipationsträger ist“ (Kerp, 1976, S. 97). Bildungstheoretisch gewendet: Dieses Modell hat eine materiale Dimension, insofern Lernprozesse die befreiende Pointe der christlichen Botschaft explizit thematisieren (Heger, 2017, S. 159–169) und reflektieren sowie eine formale Dimension, insofern diese Lernprozesse selbst befreienden Charakter haben. Unter dieser Bedingung kann eine emanzipatorisch grundierte religiöse Bildung ihrem eigenen Anspruch gerecht werden, Freiheit nicht nur zu thematisieren, sondern auch zu ermöglichen.

Den zum großen Teil nicht mehr christlich sozialisierten Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, auch dort ein Verstehen zu entwickeln, wo sie sich innerlich nicht anschließen wollen und trotzdem einen Zugewinn an emanzipatorischem Verstehen erfahren, stellt zweifelsohne eine religionspädagogische Herausforderung in diesem Modell dar. Es müsste über das probeweise Einüben in diese Überlieferungsstränge angebahnt werden, das dann für die Schüler*innen etwas enthüllt, indem sich das vermeintlich Bekannte in einem neuen Licht zeigt. Es geht darum, dass eine ‚Disclosure‘ geschieht (etwa beim christologischen Unterrichtsbeispiel von Englert & Eck, 2021, S. 46–48), dass Schüler*innen gleichsam „dritte Augen“ (Halbfas, 1982) aufgehen.

In dieser Hinsicht wären auch performanzorientierte Ansätze anschlussfähig (bes. Dressler, 2002). Durch die partizipative Erschließung von Ritualen, Symbolen oder Erzählungen werden Lernende zu handelnden Subjekten religiöser Kommunikation, die emanzipatorische Deutungen nicht nur reflektieren, sondern leiblich und existentiell erproben. Der Unterricht wird damit zu einem Raum performativer Erfahrung, in dem religiöse Tradition ihre Bedeutung im Vollzug gewinnt und sich – im Sinne der oben beschriebenen emanzipatorischen Dimension – als transformative Kraft bewähren kann.

6. Anschlussfähigkeit der Modelle für den Religionsunterricht

Nach allem, was zu den vier Modellen bisher ausgeführt wurde, dürfte deutlich geworden sein: Diese Modelle sind erstens nicht vollständig trennscharf und schließen sich zweitens keineswegs gegenseitig aus. So könnte z. B. der kirchengeschichtsdidaktische Entwurf von Ruppert für das zweite und dritte Modell gleichermaßen anschlussfähig sein. Zudem sind einige von ihnen stärker, andere weniger stark an aktuelle religionsdidaktische Praxiszusammenhänge anschlussfähig, was – wie dargelegt – durch Kontextdeterminanten beeinflusst sein dürfte. Abhängig von den spezifischen gesellschaftlichen Grundkoordinaten zu einem bestimmten Raum-Zeit-Punkt besitzen die vier Modelle komplementäre Stärken und Schwächen.

So erweisen sich sowohl das Modell 1 ‚Emanzipation als Distanzierung von Tradition‘ als auch das Modell 4 ‚Emanzipation in Tradition‘ in ihrer jeweiligen Zuspitzung für die religionspädagogische

Praxis der deutschen Gegenwart als nur begrenzt anschlussfähig. Beide geraten in Gefahr, zentrale Bedingungen religiösen Lernens zu verfehlen – wenn auch aus entgegengesetzten Gründen.

Das dekonstruktive Modell (1) betont die Notwendigkeit, Traditionen und Autoritäten kritisch zu befragen, und knüpft damit an die emanzipatorische Religionspädagogik der 1970er Jahre an. Auch heute kann es einen wichtigen Beitrag zur Aufdeckung von Machtstrukturen und zur Sensibilisierung für Freiheitsräume leisten (Herbst, 2022c, S. 199–123). Gleichwohl bleibt es in dieser Einseitigkeit für den gegenwärtigen Religionsunterricht unzureichend, da es Tradition vorrangig als belastendes Erbe versteht und deren produktives Potenzial für religiöse Hoffnungsperspektiven ausblendet. Wenn also Emanzipation ausschließlich als Akt der Distanzierung von Tradition verstanden wird, droht der Religionsunterricht seinen eigenen emanzipatorischen Gegenstand zu verlieren. Denn dann, wie Johannes Heger zu Recht als Konsequenz herausarbeitet, „drohen die Mittel der Kritik in eine reine Destruktivität abzudriften. Durch das einseitige Einreißen von bestehenden Strukturen aber, so die Gefahr, entsteht für das Subjekt bzw. die Gesellschaft keine positiv zu gestaltende Freiheit, sondern lediglich eine Leere, aus der kein gelingendes Zusammenleben erwachsen kann.“ (Heger, 2017, S. 175).

Auch das Modell (4) ‚Emanzipation in Tradition‘ zeigt Grenzen seiner Anschlussfähigkeit für den gegenwärtigen Religionsunterricht – allerdings aus einer anderen Richtung. Es versteht religiöse Überlieferung als Resonanzraum, in dem sich Freiheit und Verantwortung innerhalb der Tradition entfalten. Damit hebt es überzeugend die transformierende Kraft religiöser Geschichten, Symbole und Rituale hervor. Problematisch wird dieses Modell jedoch dort, wo es eine gewisse Vertrautheit mit dem christlichen Traditionsraum voraussetzt. Aufgrund des weitgehenden ‚Traditionsabbruchs‘ bei heutigen Schüler*innen muss die intendierte Emanzipation in Tradition daher häufig folgenlos bleiben oder muss erst mühsam sekundär hergestellt werden. Wo Tradition nicht mehr als lebensweltlich geteilter Deutungshorizont präsent ist, kann sie kaum Träger befreiender Erfahrung werden. Religionspädagogisch anschlussfähig wäre dieses Modell hingegen in anderen Kontexten wie der kirchlichen Erwachsenenbildung, wo es weiter ausgebaut und profiliert werden könnte.

Die abnehmende lebensweltliche Vertrautheit mit der christlichen Tradition führt auch im Hinblick auf die beiden anderen Modelle zu Herausforderungen. Mit ihr geht der Verlust jenes kontextuellen Zusammenhangs einher, der Schüler*innen dabei helfen würde, die ihnen zur Aneignung angebotenen Fragmente der Tradition in ihrem Bedeutungsgeflecht zu verstehen. Erst in diesem Zusammenhang könnte der Eigen-Sinn religiöser Traditionen in individuellen Aneignungsprozessen auf seine Relevanz für emanzipatorische Orientierungen hin befragt oder transformiert werden. Die Kenntnis der inneren Zusammenhänge der Tradition wirkt sich dabei in den beiden Modellen unterschiedlich aus: Während Modell 2 anstrebt, Kohärenz gerade in der Vielstimmigkeit der Tradition aufzuspüren, gilt es in Modell 3, die Kohärenz über materiale Leit motive („rote Fäden“) zu identifizieren, die verschiedene emanzipatorische Traditionselemente miteinander verbinden.

Das Modell (2) ‚Emanzipation als Transformation von Tradition‘ versteht Tradition als dynamischen Prozess fortlaufender Interpretation. Es macht die historische Kontingenz und Mehrdeutigkeit religiöser Überlieferungen sichtbar und befähigt Lernende, Tradition kritisch und kreativ zugleich zu transformieren – als Anregung zur eigenen Sinnbildung, nicht als autoritative Vorgabe. Damit verbindet das Modell kritische Distanz mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber dem emanzipatorischen Potenzial religiöser Tradition. Zugleich stellt es hohe Anforderungen an die hermeneutische Kompetenz aller Beteiligten und birgt die Gefahr, konflikthafte Elemente vorschnell zu harmonisieren, indem diese positiv umgedeutet werden.

Das Modell (3) ‚Emanzipation durch (eine Gegen-)Tradition‘ macht demgegenüber die konflikthafte Struktur religiöser Überlieferungen im Gespräch mit der Gegenwart explizit. Es richtet den Blick auf jene Stimmen innerhalb der Tradition, die Widerspruch, Kritik und Hoffnung gegen jeweils

dominierende, den Menschen unfrei machende Tendenzen artikulieren. Emanzipation und Tradition erscheinen hier als relationale Kategorien: als Aneignung emanzipatorischer Traditionsbestände und zugleich als Transformation der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse. Herausfordernd bleibt dabei, dass nicht alle Traditionsbestände unmittelbar emanzipatorisch anschlussfähig sind. Selektive Hervorhebungen bergen zudem die Gefahr einer einseitigen Kanonisierung.

Ungeachtet der genannten Schwierigkeiten eröffnen beide Modelle ein religionspädagogisch relevantes Potenzial, Kontroversität produktiv zu bearbeiten – ein zentrales Anliegen des heutigen Religionsunterrichts (Herbst 2020b; Eck 2026). Schüler*innen können sich entweder mit der Vielstimmigkeit innerhalb religiöser Überlieferungen (Modell 2) oder mit der Spannung zwischen emanzipatorischen Traditionselementen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Dynamiken (Modell 3) auseinandersetzen. Für einen emanzipatorischen Religionsunterricht erscheint dabei weniger die Entscheidung für eines dieser Modelle ausschlaggebend als vielmehr das Bewusstsein für die Voraussetzung ihrer Anwendung. Denn Emanzipation lässt sich nur dann denken, wenn das Subjekt sich als sozial verortet und in bestehende Macht- und Sinnzusammenhänge eingebunden begreift (schon Michl, 1972, bes. S. 84f., S. 97). Religiöse Bildung wird so zu einem Prozess selbstkritischer Reflexion und zugleich zu einer Praxis der Neuinterpretation tradierter Deutungsmuster. Emanzipatorisches Lernen im Religionsunterricht erfordert daher, Traditionen als kontroverse Aushandlungsräume zu verstehen – Räume, in denen kritische Distanz und konstruktive Aneignung einander bedingen und in denen religiöse Überlieferungen als Ressourcen für Freiheit neu erschlossen werden können.

Danksagung: Für Hinweise und Rückmeldungen danken wir Rudolf Englert und David Novakovits.

Literatur

- Altmeyer, S. (2011). „Deine Sprache verrät dich“ Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache. *Religionspädagogische Beiträge*, 66, 31–46. <https://doi.org/10.20377/rpb-1446>
- Biehl, P., & Kaufmann, H.-B. (1975). Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition in der Religionspädagogik. Einleitende Thesen. In P. Biehl & H.-B. Kaufmann (Hrsg.), *Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie* (S. 9–16). Diesterweg.
- Dressler, B. (2002). Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 45, 11–19.
- Eck, S. (2026). Controversiality?! Structural problems and didactic design options in RE. *Religionspädagogische Beiträge*, online first, 1–11. <https://doi.org/10.20377/rpb-1943>
- Englert, R. (2008). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung* (2. Auflage). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023131-3>
- Englert, R. (2010). Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 158(2), 123–131.
- Englert, R., & Eck, S. (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gärtner, C. (2020). Religionspädagogische Grundlagenreflexionen und Perspektiven. Kritik und Emanzipation in der Religionspädagogik. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 127–138). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_7

- Gärtner, C., & Herbst, J.-H. (2020a). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7>
- Gärtner, C., & Herbst, J.-H. (2020b). Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Offene Fragen und programmatischer Ausblick. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 633–649). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_35
- Giddens, A. (2001). *Die entfesselte Welt. Wie Globalisierung unser Leben verändert*. Suhrkamp.
- Grümme B., & Schlag, T. (2019). Art. Emanzipation. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Emanzipation.200375>
- Grümme, B. (2020). Problemorientierter Religionsunterricht. Vernachlässigtes Potential für eine politisch sensible Religionspädagogik in postdemokratischen Zeiten? In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 33–53). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_3
- Grümme, B., Lenhard, H., & Pirner, M. L. (Hrsg.). (2012). *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023128-3>
- Grümme, B., & Pirner, M. L. (Hrsg.). (2023). *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-043405-9>
- Halbfas, H. (1982). *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. Patmos-Verlag.
- Hanke, J., Herbst, J.-H., & Herdramm, H. (2026). Navigating controversial issues in German denominational RE. Discussing challenges and opportunities in an era of growing super-diversity. *Religionspädagogische Beiträge*, online first, 1–14. <https://doi.org/10.20377/rpb-1941>
- Heger, J. (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657785582>
- Hemel, U. (1984). *Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen*. Kaffke.
- Herbst, J.-H. (2020a). Blick in den Rückspiegel I. Die evangelische Religionspädagogik der Reformdekade um 1968. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 83–99). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7>
- Herbst, J.-H. (2020b). Zurück zu einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik? *Religionspädagogische Beiträge*, 82, 75–83. <https://doi.org/10.20377/rpb-1867>
- Herbst, J.-H. (2021). Ist die ideologiekritische Religionspädagogik am Ende? Die Problemorientierte Konzeption der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 auf dem Prüfstand. In D. Käbisch & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Wind of change? „1968“ und „1989“ in der ost- und westdeutschen Religionspädagogik* (S. 123–140). Evangelische Verlagsanstalt.
- Herbst, J.-H. (2022a). *Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Brill. <https://doi.org/10.30965/9783657795482>
- Herbst, J.-H. (2022b). Kontroverse Themen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven. *Theo-Web*, 21(2), 352–369. <https://doi.org/10.23770/tw0266>
- Herbst, J.-H. (2022c). Unterrichtsmaterialien als Ort der Ideologieproduktion? Perspektiven kritischer Religionsbuchanalyse in der Gegenwart. *Theo-Web*, 21(1), 115–134. <https://doi.org/10.23770/tw0238>
- Herbst, J.-H. (2023). Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. In B. Grümme & M. L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 160–170). Kohlhammer.
- Herbst, J.-H. (2024). Art. Religionspädagogik, kritisch-emanzipatorische. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://doi.org/10.23768/wirelex.400005>

- Kaufmann, H.-B. (1973). Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht. In H.-B. Kaufmann (Hrsg.), *Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche* (S. 36–39). Diesterweg.
- Kerp, E. (1976). *Emanzipation – Wovon? Wozu? Eine kritische Anfrage an die neuere Religionspädagogik*. Lang.
- Knauth, T. (2020). Grundbegriffe, unabgeholte Potenziale und Perspektiven des problemorientierten Ansatzes für gegenwärtige kritische politische Religionspädagogik. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 55–82). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_4
- König, K. (2016). Kirchengeschichte aus der Perspektive der Religionspädagogik. In S. Bork & C. Gärtner (Hrsg.), *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik* (S. 49–61). Kohlhammer.
- Lindner, K. (2007). *In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*. V & R Unipress.
- Mette, N. (2020). Emanzipation (und Kritik) in der Religionspädagogik – Herausforderungen, Potenziale, Perspektiven. In C. Gärtner & J.-H. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 163–180). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_9
- Michl, B. (1972). Emanzipation und Religionsunterricht. In W. Offele (Hrsg.), *Emanzipation und Religionspädagogik* (S. 63–97). Benziger.
- Novakovits, D. (2023). *Das Wagnis des Scheiterns. Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042593-4>
- Oelkers, J. (2018). Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(6), 728–748. <https://doi.org/10.25656/01:22171>
- Peukert, H. (1987). Tradition und Transformation. *Religionspädagogische Beiträge*, 19, 16–34. <https://doi.org/10.20377/rpb-563>
- Ruppert, G. (1984). *Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte*. Bernward.
- Ruppert, G. (1991). *Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen*. Ennsthaler.
- Ruster, T. (2000). Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. *Religionsunterricht an höheren Schulen*, 43, 189–203.
- Schröder, B. (2009). Eruditio – Unterricht – Erziehung – Emanzipation – Bildung. Wechselnde Leitbegriffe in der Geschichte der Religionspädagogik. In M. Domsgen (Hrsg.), *Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen* (S. 47–72). Evangelische Verlagsanstalt.
- Stoodt, D. (1972). Religion und Emanzipation. In W. Offele (Hrsg.), *Emanzipation und Religionspädagogik* (S. 49–62). Benziger.
- Waddington, D. I., Maxwell, B., MacLean, T., McDonough, K., & Tavassoli, N. (2024). How free are classroom teachers? Understanding teacher academic freedom in the United States and Canada. *Teachers and Teaching*, 32(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2422859>
- Wolf, H. (2004). Den ganzen Tisch der Tradition decken. Tendenzen und Perspektiven neuzeitlicher Kirchengeschichte. *Theologische Quartalschrift*, 184, 254–273. <https://doi.org/10.20345/digitue.9487>
- Zilleßen, D. (1982). *Emanzipation und Religion. Elemente einer Theorie und Praxis der Religionspädagogik*. Diesterweg.
- Zilleßen, D. (1993). Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt. In G. Hilger & G. Reilly (Hrsg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion* (S. 28–42). Kösel.