

DIETRICH ZILLESSEN

## ABSCHIED VOM EMANZIPATORISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT?

## EINE BILANZ

## 1. Problemstellung

Emanzipation galt lange Zeit als oberste pädagogische Leitidee.<sup>1</sup> Da sich viele darunter offenbar ein Befreiungs- oder Freiheitskonzept vorstellten und zugleich ihre eigenen Zwänge assoziierten, durch die sie sich beeinträchtigt und belastet fühlten, übte diese Idee eine starke Faszination aus. Eine gewisse Unklarheit im Programm und eine weit verbreitete begriffliche Unschärfe hinderten nicht, Emanzipation mit Progressivität gleichzusetzen und dem Konservativismus eine antiemanzipatorische Tendenz zuzuschreiben. Zweifellos hat auch die politische und pädagogische Initiative unter der Leitidee Emanzipation vieles in Bewegung gebracht, einen kritischeren Umgang mit Traditionen und "Selbstverständlichkeiten" ermöglicht und vielen Menschen mehr Rechte und Lebenschancen eröffnet, obwohl (oder weil?) man oft sehr Unterschiedliches als Emanzipation, als emanzipatorisches Verfahren, als emanzipatorisches Handeln usw. begriff.

Nun ist anscheinend das Klima verändert: Es wird nicht lange differenziert. Emanzipation heißt verändern. "Alles wird in Frage gestellt". "Mit allem wird herum experimentiert". So äußern sich die Vorwürfe.

Bestimmte partielle fragwürdige und einseitige "emanzipatorische" Aktivitäten werden in ihren problematischen Auswirkungen verallgemeinert. Da gleichzeitig vielen Zeitgenossen bestimmte Zwänge als unüberwindbar erscheinen (z.B. finanzielle Zwänge, denen bestimmte Reformen erliegen), zeigt sich z. Zt. eine deutliche Reserve gegen die Verwendung des Begriffes Emanzipation oder doch wenigstens gegenüber der früheren Euphorie. So gibt es wohl genügend Beweggründe, sich gegenwärtig

---

<sup>1</sup> S. Vierzig ging 1972 davon aus, daß über diese Leitidee "weitgehend Übereinkunft in der pädagogischen Diskussion ist" (S. Vierzig, Christentum und Emanzipation, in: W. Offele [Hg.], Emanzipation und Religionspädagogik, Zürich 1972, 39-47, hier 39. Dieser Eindruck von Vierzig ist sicherlich etwas einseitig; denn auch im Bereich der Pädagogik wird der Ansatz "Emanzipation" bereits in Frage gestellt (vgl. z.B. W. Brzinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972). Einflußreicher und öffentlichkeitswirksamer aber war zweifellos die Leitidee Emanzipation.

mit der Emanzipationsdebatte unter religionspädagogischen Gesichtspunkten zu beschäftigen. Dabei kann es nicht bei der bloßen Konstatierung einer sogenannten Klimaveränderung bleiben, sondern es soll versucht werden, aus der Weiterentwicklung der Emanzipationsdebatte Gesichtspunkte für die Erörterung der gegenwärtigen Problemlage zu entnehmen. Hatte K. Dienst im Jahre 1973 den "gegenwärtige(n) Aufschwung 'emanzipativen' Denkens" zurückgeführt auf die "Integration des Emanzipationsgedankens in die Marxsche Geschichtsphilosophie einerseits und (auf die) Renaissance dieser Philosophie in der westlichen Industriegesellschaft andererseits",<sup>2</sup> so wird in ähnlicher Weise auch heute nach den wissenschaftstheoretischen Motiven einer veränderten Diskussionslage zu fragen sein. Freilich wird man sich davor hüten müssen, die Entwicklung der Wissenschaftstheorie als ausschließliches Erklärungs- bzw. Verstehensmodell zu verwenden. Ohne den Aufweis historisch-situativer Voraussetzungen und Bedingungen kann es leicht zu fragwürdigen und einseitigen Schlußfolgerungen kommen.<sup>3</sup>

Welche Argumente werden vorgebracht, um die gegenwärtige Reserviertheit gegenüber emanzipatorischen Konzepten und Praktiken zu legitimieren? Es kann doch nicht einfach der etwas verschwommene allgemeine Sprachgebrauch von "Emanzipation" sein. Seit wann läßt die relative Unklarheit eines Begriffes die Menschen auf seinen Gebrauch verzichten?

---

2 K. Dienst, Erziehung und Evangelium. Kann eine am Evangelium orientierte Erziehung befreien? (Vortrag 1973, abgedruckt in: P. Biehl/H.-B. Kaufmann [Hg.], Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt 1975, 137-149, hier 143.

3 So zeigt auch die gerade angeführte Stellungnahme von K. Dienst nur eine Perspektive. Ob sie die adäquate ist, um die Entwicklung wirklich zu verstehen, ist fraglich. Mir scheint es sinnvoller zu sein, mit K.-O. Apel den Versuch einer dialektischen Vermittlung von "Verstehen" und "Erklären" zu machen. Hier muß es allerdings bei Andeutungen zum "Erklären" bleiben (Abschnitt 2 meiner Ausführungen). Gerade die von Dienst angesprochene "Renaissance" hat bestimmte Voraussetzungen. Zu K.-O. Apels Ansatz vgl. den Diskussionsband Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971.

Die angesprochene gegenläufige Tendenz zeigt sich erst seit kurzem. Vom Ende der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre stand das Thema Emanzipation im Interesse der Öffentlichkeit und auch im Mittelpunkt der pädagogischen/religionspädagogischen Diskussion.

Nun wird der Ruf laut, sich auf das Alte, das Bewährte, auf die Werte vergangener Epochen und auf die Bedeutung früherer Traditionen zu besinnen. Autorität und Autoritäten scheinen wieder gefragt zu sein. Mit dem Slogan Mut zur Erziehung treten viele an, die Ära der sogenannten anti-autoritären Erziehung zu beenden. Die Mediatisierung aller Inhalte und Sachen im Hinblick auf (emanzipatorische) Lernziele wird zunehmend kritisiert. Zurück zu der Sache wird zur Devise. Jugendliche und auch Erwachsene begeistern sich für Meditationsübungen und Frömmigkeitspraxis. Immer stärker wird östliche Religiosität "entdeckt" und oft falsch verstanden als a-politische Versenkung des einzelnen in sich selbst.

Das eigene Ich mit seinen Bedürfnissen und Gefühlen ist in den Vordergrund gerückt. Man sucht Wärme, Anlehnung und Gemeinschaft in Gruppen, die dem einzelnen zugleich Befriedigung eigener Bedürfnisse, emotionale Bindung und die Gesicherheit des Hortes bieten.

Es ist auch durchaus möglich, daß in vielen "emanzipatorischen Prozessen" tatsächlich ein Defizit an Wärme und Anlehnungsmöglichkeit vorhanden war. Aber es ist die Frage, ob damit eine generelle Konsequenz von Emanzipation oder nur eine spezielle Konsequenz einer bestimmten, falsch verstandenen Emanzipationspraxis angesprochen werden kann.

Jedenfalls sind viele heute bereit zu verallgemeinern. Wen wundert es, wenn sie zugleich von einer Tendenzwende sprechen. So kommt es schließlich zu einer "Vergangenheitsbewältigung", die sich darin äußert, daß Emanzipation bzw. jede emanzipatorische Konzeption insgesamt und pauschal kritisiert und der "Emanzipations-Pädagogik" gegenüber gar verfassungsrechtliche Bedenken angemeldet werden.<sup>4</sup> Der Ruf nach Orientierung an

---

4 R. Willeke, Pädagogisch-didaktische Grundüberlegungen zu emanzipatorischen Schulbüchern, in: Wirtschaftsrät der CDU e.V. (Hg.), Gefährliche Tendenzen in Schulbüchern - eine Folge der Emanzipations-Theorie? Auswertung der "Aktion Schulbuch" des Wirtschaftsrates der CDU e.V., Bonn 1978, 9-16, hier 16 (Ver vielfältigtes MS). Auch die folgenden Zitate sind dort belegt.

Grundwerten wie "Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Sachlichkeit, Friedensbereitschaft und Fairness" wird dazu benutzt, z.B. "Partnerschaft", "Demokratisierung in der Familie" als "Fundamentaldemokratisierung unserer Gesellschaft in allen Bereichen", als "radikale Zielstellung" und als Interessenpolitik zu diskriminieren.

Mir scheint es sinnvoll, auf die Veröffentlichung des Wirtschaftsrates der CDU noch etwas weiter einzugehen, weil sie sowohl zeigen kann, was die Emanzipationsdebatte in Frage gestellt hat, als auch, welche Interessen sich möglicherweise mit dem Ruf nach Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit verbinden.

Willeke stellt seine Forderungen nach "Sachinformationen, die eine rationale Urteilsbildung ermöglichen" und nach abgewogener Darstellung gegensätzlicher Standpunkte ("ohne sie zu werten") der interessegeleiteten Erkenntnis gegenüber. Er erhebt solche Sachinformation und wertfreie Abgewogenheit in den Rang didaktischer Prinzipien, deren Durchsetzung "für den Frieden in der Schule... von größter Bedeutung" sei. Emanzipatorische Pädagogik übe demgegenüber nur manipulierende Funktion aus und sei nicht grundwerteorientiert, d.h. orientiert an "Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit, Sachlichkeit,...". In der Schule gehe es nicht darum, parteipolitische Interessen zu vertreten.<sup>5</sup>

Noch überschwenglicher begrüßt K. Hornung in der gleichen Veröffentlichung<sup>6</sup> die "Tendenzwende": "Der Honigmond der Systemveränderer ist fürs erste vorüber. Die Magie der Emanzipationsparolen ist gebrochen." "Die Euphorie der Emanzipation und Demokratisierung in unserem Land ist inzwischen verrauscht." Zwar unterscheidet Hornung "zwischen liberal-demokratischem und sozialistisch-marxistischem Verständnis von Emanzipation und Demokratie" und meint, es gehe "ganz elementar um die Wie-

---

5 Seine eigenen Interessen sind für Willeke keine parteipolitischen. "Eine Partei wie die CDU, die das Vertrauen nahezu der Hälfte aller Bürger hat, kann mit Recht erwarten, daß die öffentliche Erziehung die Grundwerte berücksichtigt, denen sich nahezu die Hälfte der Bürger sittlich verpflichtet fühlen" (ebd., 15).

6 Die folgenden Zitate finden sich ebd., 17-25.

derherstellung eines wahrhaft pluralistischen Klimas und Bewußtseins in Schulen, Hochschulen, Curriculum-Werkstätten usf.", aber neben seiner Position läßt er wohl kaum noch andere gelten, wenn er der eigenen das Etikett realistisch zuspricht:

"Politik und Erziehung in unserem Lande bedürfen eines neuen, wohl nicht zuletzt auch christlich geprägten Realismus und einer realistischen Theorie der politischen Freiheit."

Hornung anerkennt wohl den "Willen zur Mündigkeit des Menschen", aber er nennt gleichzeitig die Aufgabe, die böse Macht der menschlichen Natur mit politischer Macht zu beschränken ("balancieren"). Hier greift er auf sehr alte Vorstellungen zurück, die jedoch in dieser Einseitigkeit weder von der Verhaltensforschung noch von der Sozialpsychologie verifiziert wurden. Wenn das die Basis seines "christlich geprägten Realismus" ist, so muß doch gesehen werden, daß ein solcher "Realismus" theologisch wenigstens umstritten ist.<sup>7</sup>

Die Problemstellung ist deutlich: Der tatsächlichen oder beschworenen Tendenzwende entspricht offenbar der Versuch, interessenbestimmtes Handeln der Kontrolle durch "objektivierbare Tatsachen" zu unterziehen, Lernziele möglicherweise aus "unstrittigen Lerninhalten" herzuleiten, die "Natur des Menschen" als Ansatzpunkt für einen politischen und pädagogischen Realismus zu betrachten usw. Wird hier eine neue Pädagogik der unmittelbaren Begegnung mit den Sachen (und Personen) postuliert (als Gegensatz zur "Emanzipations-Pädagogik")? Der Begriff Emanzipation als Kennzeichnung eines pädagogischen oder politischen Lernziels wird - wenn er überhaupt noch akzeptiert wird - im sogenannten liberal-demokratischen Sinn ver-

---

7 H.-E. Bahr z.B. widerspricht diesem "Realismus" und zeigt demgegenüber die Veränderungsenergie der Liebe auf, deren Möglichkeiten darauf basieren, daß der Mensch von Natur aus veränderbar ist. Vgl. dazu M. Linz, Der veränderbare Mensch, Gespräche mit Humanwissenschaftlern, Düsseldorf 1971 (40-50: ...böse von Jugend auf? Gespräch mit Hans-Eckehard Bahr). Auch die strikte Entgegensetzung von Gesetz und Evangelium als Basis einer pessimistischen Anthropologie wird nicht nur von der sog. Politischen Theologie in Frage gestellt, sondern auch von den pädagogisch orientierten Theologien. Vgl. dazu z.B. J.V. Sandberger, Selbstlosigkeit und Ichstärke. Reflexionen zur Auseinandersetzung zwischen existentialistischer und politischer Theologie, in: EvErz 24 (1972) 213-224.

wendet. Das heißt bei K. Hornung und R. Willeke, daß der Freiheitswille der Menschen ordnungspolitisch ausbalanciert wird, so daß eine "Demokratisierung aller Lebensbereiche" verhindert werden kann.

Dieses Konzept von "Emanzipation" wird dem sogenannten sozialistisch-marxistischen bzw. revolutionär-marxistischen<sup>8</sup> entgegengesetzt. Es entspreche der "wahre(n) konservative(n) Haltung", die "ebenso kritisch sein kann... wie die ihr entgegengesetzte revolutionär-marxistische".<sup>9</sup> (Hier deutet sich die Verbindung von Liberalismus - kritischer Rationalismus - Konservatismus an.<sup>10</sup>)

Somit soll Emanzipation auch pädagogisch durch Ordnungen (Bindungen) vermittelt und erst von daher konkret ausgewiesen werden.<sup>11</sup> Die konservative Tendenz solcher Emanzipation macht sich darin deutlich, daß politische Prozesse als Flankierung oder sogar als Ermöglichung emanzipatorischer Pädagogik überhaupt nicht in Betracht genommen sind. Emanzipation wird zur banalen Formel: Freiheit wovon - Freiheit wozu.

Die wirkliche Problematik zeigt sich in den Fragen, wie Lernprozesse und politisch-soziale Situation aufeinander bezogen sind, welche Rolle dabei die Entwicklung des Bewußtseins spielt und von welchen Kriterien her die entsprechenden Erziehungs- bzw. Lernziele sich bestimmen lassen.<sup>12</sup>

---

8 Vgl. dazu C. Willeke, Emanzipation - ein Schlüsselbegriff der kritischen Erziehungswissenschaft, in: rhs 15 (1972) 139-145, hier 144. Dieser Position von C. Willeke dürfte auch R. Willeke zustimmen. Vgl. die gemeinsame Veröffentlichung H. Günther/ C. Willeke/ R. Willeke, Die Gewalt der Verneinung - Die kritische Theorie und ihre Folgen, Stuttgart 1978.

9 C. Willeke (mit Bezug auf J. Derbolav), ebd.

10 Vgl. H. Lübbe, Theorie und Entscheidung. Studien zum Primat der praktischen Vernunft, Freiburg 1971; K.H. Biedenkopf, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität: Die Grundlagen christlich-demokratischer Politik, in: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hg.), Demokratische Gesellschaft, Konsensus und Konflikt I, München/Wien 1975, 15-126, bes. 30, 32-34; M. Greiffenhagen, Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland, München 1971.

11 Vgl. C. Willeke (s.o. Anm. 8), 145.

12 K. Dienst ist der Meinung, daß die "Pädagogisierung des Emanzipationsbegriffs im Neomarxismus ... zu erheblichen Revisionen am Marx'schen Emanzipationsbegriff (führte)" (s.o. Anm. 2, 143). Mir leuchtet der Wert solcher Klassifizierungen (Neomarxismus, Revisionen) in diesem Zusammenhang nicht sehr ein: Spricht Dienst die "Kritische Theorie" an? Ist nicht auch mit

Die Rede von der Tendenzwende mit der Betonung der "Sache" und des "Subjekts" macht es erforderlich, diese Fragen im Hinblick auf die Ich-Entwicklung zu präzisieren: Emanzipation als Gewinn von Ich-Identität?

## 2. Ausgangssituation

Die genannten groben Klassifizierungen des Emanzipationsbegriffs (pädagogisch/politisch und liberal-demokratisch/sozialistisch-marxistisch) könnten dazu verführen, solche Einteilungen zu akzeptieren und eine präzise Entfaltung der jeweiligen Begriffe zu intendieren. Es läßt sich jedoch leicht zeigen und ist auch bereits angedeutet worden, daß dieser Einteilung selbst eine bestimmte Theorie von Emanzipation zugrunde liegt. Wie soll dann geklärt werden, was Emanzipation bedeutet? Die Begriffsgeschichte stiftet möglicherweise weitere Verwirrung.<sup>13</sup> Natürlich kann die Diskussion über den Begriff in den verschiedenen Wissenschaften auch zu Präzisierungen der Problemstellung führen.<sup>14</sup>

Hier soll ein erster Zugang zum Verständnis der Emanzipationsdiskussion innerhalb der Religionspädagogik von einer perspektivischen Beleuchtung der Ausgangssituation gewonnen werden. U. Cillien hat darauf hingewiesen, daß der Begriff Emanzipation im Bereich der Pädagogik bibliographisch "1968 erstmals auf(taucht), 1969 zweimal, um dann seit März 1970 in jeder Nummer (sc. der "Bibliographie Pädagogik"), meistens mehrmals, aufgeführt zu sein".<sup>15</sup> K. Mollenhauers Buch Erziehung und Emanzipation (München 1968) markiert den Beginn der pädagogischen Emanzipationsdiskussion, G. Stachels Aufsatz Lernziele

---

der "Pädagogisierung des Emanzipationsbegriffs", die die geschichtlich-ökonomischen Bedingungen im Auge behält, ein wichtiges Argument der Marxschen Konzeption gewahrt? Im übrigen: Wer sich auf eine bestimmte Tradition beruft, wird sie doch vernünftigerweise nicht ohne Modifikationen und ggf. Korrekturen zu Rate ziehen (vgl. dazu L. Kolakowski, Der Mensch ohne Alternative. Von der Möglichkeit und Unmöglichkeit, Marxist zu sein, München 1960, bes. 7-37: Aktueller und nichtaktueller Begriff des Marxismus). Ist die "Kritische Theorie" Neomarxismus?

13 Vgl. z.B. M. Greiffenhagen, Art. Emanzipation, in: HWP II, 448 f.

14 Vgl. M. Greiffenhagen (Hg.), Emanzipation, Hamburg 1973.

15 U. Cillien, Emanzipation oder Mündigkeit. Zu einem Grundproblem gegenwärtiger Pädagogik, in: EvErz 25 (1973) 405-424,

und Religionsunterricht<sup>16</sup> greift die Problematik der Emanzipation religionspädagogisch auf.

Das Thema Emanzipation ist plötzlich in der Öffentlichkeit aktuell.

1968 brechen an westdeutschen Hochschulen Studentenunruhen aus (vorher in den USA und Frankreich). Zuviel wird als fragwürdig, belastend, "repressiv" empfunden.

Die Imperialismusdebatte greift von den USA in die Bundesrepublik Deutschland über. Die "Aktivität" der USA in Vietnam wirkt provozierend.

Als besonderes Problem erweist sich die politisch-soziale Situation der Nach-Adenauer-Ära: Die Phase der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Konsolidierung hatte "manche Errungenschaften", "den Aufschwung", "Ansehen in der Welt" etc. gebracht.

Das sogenannte Wirtschaftswunder erschien als Ausgangsbasis. Möglicherweise hat das verbreitete Bewußtsein, wieder etwas darzustellen, die politische Führung, die Administrative, die Institutionen usw. bei der Mehrheit der Bevölkerung zu kaum angefochtenem Ansehen gebracht. Es mag sein, daß dafür auch die Suche nach Autoritäten in einer "vaterlosen Gesellschaft" verantwortlich ist (A. Mitscherlich). Jedenfalls war offenbar für viele die Parole einsichtig, daß die Zeit des Aufschwungs und der Konsolidierung "keine Experimente" verträgt. Erst allmählich verstärkte sich der Ruf nach grundlegenden Reformen. Mitte der sechziger Jahre erfolgte der erste große Niedergang der Konjunktur und eine Krise auf dem Arbeitsmarkt. Die Ehrhard-Ära wurde Ende 1966 mit dem Beginn der Großen Koalition beendet, die aber die Rezession des Jahres 1967 nicht verhindern konnte.

---

hier 405, Anm. 1, wiederabgedruckt (leicht überarbeitet) in: Biehl/Kaufmann (s.o. Anm. 2) 123-136.

16 KatBl 95 (1970) 348-359, bes. 348, 354 f. Ungefähr gleichzeitig mit Stachels Beitrag erschien auch der Aufsatz von S. Vierzig, Lernziele des Religionsunterrichts, in: Informationen zum religionsunterricht, H.1 u. 2 1970, 5-16. Vgl. auch D. Zilleßen (Hg.), Religionsunterricht und Gesellschaft. Plädoyer für die Freiheit, Düsseldorf/Göttingen 1970, 53 ff.

Die Koalition erschien vielen als Instrument, Kritik und Opposition zu verhindern. Zahlreiche Bürger sammelten sich in der außerparlamentarischen Opposition (Apo). Sie gingen auf die Straße, um gegen "ungerechte Verhältnisse", "Herrschaftsstrukturen", "repressive Normen" usw. zu protestieren und für mehr Mitbestimmung und umfassende Demokratisierung zu demonstrieren.

Dabei wird durchaus eine internationale Solidarität sichtbar. Studenten streiten z.B. nicht allein für die Durchsetzung eigener Interessen, sondern machen die Sache von benachteiligten und verfolgten Minderheiten und unterdrückten Völkern zu der eigenen.

Die Haltung gegenüber dem "Osten" beginnt sich zu ändern, wobei wohl wechselseitig der neue Dialog mit dem Marxismus auf philosophisch-literarischem Gebiet (auch zwischen Christen und Marxisten seit dem Kongreß der Paulus-Gesellschaft in Salzburg 1965), der zunehmende Einfluß marxistisch orientierter revolutionärer Bewegungen etwa in Lateinamerika, der Renommeeverlust des "Westens" durch das Engagement der USA in Vietnam, wirtschaftliche Interessen zwischen EWG und dem "Ostblock", die Hoffnung auf "menschliche Erleichterungen" als Konsequenz politischer Gespräche etc. eine Rolle spielen.

Es gibt viele Anstöße aus dem Bereich der Entwicklungsländer. Z.B. gewinnt von daher auf kirchlichem und theologischem Gebiet die "Theologie der Revolution" Einfluß (Ökumenische "Weltstudienkonferenz für Kirche und Gesellschaft" in Genf 1966).

In Westdeutschland beginnt die Aufarbeitung der Vergangenheit: 1964 fangen die Auschwitz-Prozesse an.

Es ließen sich viele weitere mutmaßliche Motive dafür nennen, daß die gewonnene Selbstsicherheit in Frage gestellt wird, Reformversprechungen als bloße Bekenntnisse kritisiert werden, Freiheit durch Befreiung von Autoritäten und Zwängen gefordert wird.

Die Perspektive ist deutlich: Die Opfer des Wohlstands, des "Fortschritts" in den verschiedenen Bereichen mit ihren politischen, sozialen, psychischen und materiellen Konsequenzen sind der Maßstab.

Besonders die junge Generation weist auf Zwänge und "Herrschaftsstrukturen" hin, die das Zusammenleben der Menschen belasten - Zwänge durch verfestigte politische und soziale Strukturen, durch erstarrte Traditionen, durch autoritäre Institutionen. Die Kritik an allen Formen unnötiger, übertriebener Herrschaft äußert sich im Engagement für Machtlose, Unterprivilegierte, Nichtprivilegierte, Leidende. Natürlich nimmt die darin implizierte Hoffnung messianische Züge an: Repressionsfreie Bedürfnisexplikation und -befriedigung. Die anti-autoritäre Erziehung ist in diesem Zusammenhang kein Konzept, sondern eine Bewegung, die durch die Popularisierung erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Erkenntnisse Impulse erhielt. Die Propagierung neuer Formen und Experimente des Zusammenlebens (Kommunebewegung etc.) verstand sich als Gesellschafts- und Institutionenkritik.

Mit einem Mal und doch konsequenterweise ist der Begriff Emanzipation in aller Munde. Der Einfluß der "Kritischen Theorie" der sogenannten Frankfurter Schule verstärkt sich. H. Marcuse und J. Habermas werden zu Leitfiguren. Viele berufen sich auf die Verbindung Marxscher und Freudscher Theorie im Werk H. Marcuses<sup>17</sup> und auf die Positivismus- und Technokratiekritik bei Habermas.<sup>18</sup> Der Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse ermöglicht es, alle sogenannten Sachzwänge zu "hinterfragen" und das Postulat wertfreier Wissenschaftlichkeit als Interessenstrategie zu entlarven. Die Kritik des "Kritischen Rationalismus" an der "Kritischen Theorie", die sich in den Vorwürfen Totalitätsanspruch, Messianismus, Irrationalismus äußert, wirkt sich insgesamt wenig aus.

Wahrscheinlich war die Aufnahmebereitschaft etwa für H. Alberts

---

17 Vgl. bes. H. Marcuse, Kultur und Gesellschaft 1, Frankfurt am Main 1965, und 2, Frankfurt am Main 1965 (ed. suhrkamp 101 und 135); Versuch über die Befreiung, Frankfurt am Main 1969 (ed. suhrkamp 329).

18 Vgl. bes. Habermas' Frankfurter Antrittsvorlesung 1965 "Erkenntnis und Interesse", in: Ders., Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt am Main 1968, 146-168 (ed. suhrkamp 284).

Kritik in dieser Situation nicht vorhanden.<sup>19</sup>

Die hier versuchte Beschreibung der Ausgangssituation will zeigen, daß man von einer historischen Emanzipationsbewegung sprechen kann, die mit dem Jahr 1968 begann. Weiter sollte verdeutlicht werden, daß eine vorschnelle und pauschale Kritik an "Emanzipations-Pädagogik" etc. ein Bemühen um Verständnis der Zusammenhänge vermissen läßt. Die Rede von der Tendenzwende hat auch diese historische Entwicklung zu berücksichtigen. Es wäre viel gewonnen, wenn etwas weniger euphorisch die Wende begrüßt und etwas sorgfältiger danach gefragt würde, welche Modifikationen und Korrekturen am "Lernziele Emanzipation" die Entwicklung der Emanzipationsdebatte zutage gebracht hat. Natürlich sind dabei die "neuen" Fragestellungen nach dem Sachanspruch und nach dem Anspruch des Subjekts wichtig. Aber der Begriff "Tendenzwende" ist m.E. eine strategische Kategorie, deren interessenpolitische Implikation deutlich ist.

Die Beschreibung der Ausgangssituation legt außerdem nahe, zustimmend von Emanzipation als "Verringerung von Beschränkungen für die Artikulation und Befriedigung menschlicher Bedürfnisse"<sup>20</sup> zu sprechen. Diese noch unpräzise Formulierung ermöglicht einerseits, die Zielstellung Emanzipation nicht von vornherein und vom Ansatz her zu kritisieren. Andererseits läßt sie viele Probleme offen, die weiterer Klärung bedürfen. Wenn W. Lempert z.B. den emanzipatorischen Prozeß "primär als Selbstbefreiung der Nichtprivilegierten"<sup>21</sup> kennzeichnet, so ist damit indirekt auch die entscheidende pädagogische Problematik angesprochen, ob und wie ein solcher Prozeß als Lernprozeß organisiert werden kann.

### 3. Religionspädagogische Ansätze

Es ist nicht das Ziel dieses Beitrags, einen mehr oder weniger vollständigen Überblick über die Emanzipationsdiskussion im Bereich der Religionspädagogik zu vermitteln. Dies ist auch nicht erforderlich; denn einige signifikante Grundposi-

---

<sup>19</sup> Andererseits erschien H. Alberts Buch "Traktat über die kritische Vernunft" (Tübingen 1968) bereits 1969 in 2. Auflage.

<sup>20</sup> W. Lempert, Zum Begriff der Emanzipation, in: Greiffenhagen (s.O. Anm. 14), 216-226, hier 219.

<sup>21</sup> Ebd.

tionen sind - in der Regel nur wenig modifiziert - in den verschiedenen Veröffentlichungen zu erkennen.

Viele Religionspädagogen schlossen sich seinerzeit der Forderung nach Emanzipation als Leitziel der Schule an. Die Wirkung des Buches von K. Mollenhauer ist deutlich zu spüren.

Aber gleichzeitig wurde auch nach dem speziellen Lernziel des RU gefragt. Die Frage nach der Beziehung emanzipatorischer und religiöser Erziehung rückt in den Vordergrund.

### 3.1 Typologische Bestimmung der Position von S.Vierzig

S. Vierzig kam deshalb (schon 1970) bei seinen Überlegungen zu "Wirkungen der Religion" auf das Thema Emanzipation zu sprechen.<sup>22</sup> Welche Rolle spielen Religion, (christlicher) Glaube, Theologie im Prozeß der Emanzipation? Diese Frage setzt voraus zu klären, was Religion, Glaube, Theologie "bedeuten".

Einflußreich innerhalb der Religionspädagogik war die Auflistung Vierzigs hinsichtlich des Religionsverständnisses.

Er ging dabei von "der unausgesetzten Bedrohtheit, der immer neuen Störung und Zerstörung von Leben und Lebensgütern" als Grunddatum menschlich-gesellschaftlicher Existenz aus.<sup>23</sup> Von daher sei "ein Mensch ohne irgendeine Form von Religion nicht vorstellbar"; denn Religion gibt "Rückhalt", "Bindung" und ist "Ergriffensein vom Unbedingten und Absoluten. (Paul Tillich)".<sup>24</sup> Aber die Wirkung der Religion ist in vielfacher Hinsicht ambivalent, z.B. in "ihrer Wirkung auf die Persönlichkeit des einzelnen: Religion kann ich-schwache Individuen erzeugen: unmündig, abhängig von nicht hinterfragbaren Autoritäten, unbeweglich, traditionsverhaftet, intolerant; sie kann aber auch das Gegenteil hervorbringen: freie emanzipierte,, sich selbst bestimmende Menschen."<sup>25</sup>

Religion wird in theologischer Reflexion "aufgearbeitet":

Z.B. "regt (sie) damit den Menschen an, die Begrenzungen seiner Wirklichkeit auf Veränderung hin zu überschreiten und macht ihn andererseits stabil, das Leben in der Veränderung durchzuhalten".<sup>26</sup> So verhilft Religion (im Bereich des Individuellen)

<sup>22</sup> S. Vierzig, Lernziele des Religionsunterrichts, (s.o. Anm. 16); ders., Religion und Emanzipation, in: Informationen zum religions-unterricht, H. 3+4, 1970, 4-7.

<sup>23</sup> Ebd., 10.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Ebd., 11.

<sup>26</sup> Ebd., 12.

"zur Ichfindung (Identität, Selbstverwirklichung)"; denn sie "stellt die Frage nach dem Sinn individuellen Lebens... bietet Ziele der Selbstverwirklichung an... bewältigt Angst (Mut zum Sein) ...stabilisiert das Ich und hilft, Krisensituationen zu bewältigen".<sup>27</sup>

Auch W.G. Esser geht von einem ähnlichen (allerdings stärker existentialistisch verstandenen Grunddatum aus: Da-sein als Frage-sein.<sup>28</sup> Das "menschliche Da (ist) notwendig religiös...: Das Dasein des Menschen ist prinzipiell (und das heißt: von Anfang an) Frage und Gefragtsein auf Antwort hin", und dabei gilt dann: "Ohne Antwort ist das Dasein nicht sinnvoll lebbar."<sup>29</sup> So kommt nach Essers Vorstellung der RU seiner emanzipatorischen Aufgabe nach, wenn er "dem Schüler das Dasein... erschließen hilft als Frage und Gefragtsein, das der Interpretation und Deutung, der Antwort und einer Offenbarung bedarf".<sup>30</sup> Beginn und Kern der "Erziehung zur Emanzipation" ist die religiöse Erziehung. Diese wiederum beginnt in "der tiefsten Selbstbesinnung" (Zitat Essers von Martin Buber), aber sie "endet nicht bei der Erziehung zur Emanzipation. Sie setzt zu weiterreichendem Lernen in stand: nach dem Wofür von Emanzipation fragen und mit Befreiung und Veränderung sinnvoll und verantwortlich umgehen zu können."<sup>31</sup>

Offenbar beginnt für Esser Emanzipation mit einem Reflexionsprozeß des Subjekts über sich selbst, stellt wesentlich den anschließenden Prozeß des Befreiens und Veränderens dar und muß dann ergänzt werden durch neue Festlegung (Bindung) des Individuums: Sinnggebung und Übernahme von Verantwortung.

Essers Position scheint mir signifikant zu sein für alle Positionen, die die Ungesicherheit menschlichen Lebens auffangen wollen durch den personal-existentialen Bezug auf eine Transzendenz, die sich selbst mitteilt (Offenbarung).

So wenig Esser in Rechnung stellt, daß die Dialektik von Frage und Antwort stets individualgeschichtlich und sozialgeschichtlich vermittelt ist, so wenig gilt das auch hinsichtlich seines Gottesbegriffs. Diese Unvermitteltheit des transzendenten

27 Ebd., 10.

28 W.G.Esser, Menschen zwischen Angst und Geborgenheit. Religionsunterricht als Daseinserschließung für das 4. (gegebenenfalls auch schon 3.) Schuljahr, in: Ders.(Hg.), Zum Religionsunterricht morgen, III: Konzeptionen und Modelle zukünftiger Praxis in der Grundschule, München/Wuppertal 1972, 502-546.

29 Ebd., 504.

30 Ebd., 7.

Bezugspunktes "Gott" kommt in der genannten Unterrichtsreihe "Menschen zwischen Angst und Geborgenheit" deutlich zum Ausdruck. Die von Esser offenbar als existentielles Grunddatum verstandene Angst gilt ihm "als Ursprungssituation des Glaubens an eine alle Gefährdung überwindende Geborgenheit(Gott)".<sup>32</sup> So wird es dann auch als religionspädagogische Aufgabe gesehen, daß Schüler lernen, sich mit ihren Fragen, Ängsten und Unsicherheiten auf die Antwort (Offenbarung) von der Transzendenz her zu orientieren. Die nur "stückweise" vom Menschen realisierbare Geborgenheit wird auf die grundlegende transzendent gesicherte Geborgenheit des ganzen Daseins zurückgeführt bzw. hingeführt.<sup>33</sup>

Abgesehen von den philosophischen, wissenschaftstheoretischen Problemen dieses stark existentialistischen Ansatzes muß doch gefragt werden, ob solche Positionen, wie sie typologisch in Essers Konzept angedeutet sind, nicht zumindest der Freudschen Religionskritik erliegen: Identifikation mit einer Über-Macht zur Absicherung von nicht bewältigten (nicht aufgearbeiteten) Ängsten vor Selbständigkeit (Trennungsängsten etc.)?

Diese Form der "Bewältigung" von Angst und Endlichkeit wird möglicherweise Emanzipation als Gewinn einer selbständigen Ich-Identität gerade verhindern. Wird allerdings eine solche "selbständige Ich-Identität" im Bild des absolut autonomen und aufgeklärten Menschen gesehen, so bleibt angesichts des "Elends menschlicher Endlichkeit" (Kolakowski) und der eigenen "Rätselhaftigkeit und Absurdität" (Szczesny) nichts anderes übrig, als diese Autonomie durch den Bezug auf eine transzendente Allmacht abzusichern, d.h. sie letzten Endes aufzuheben. Demgegenüber könnte die Bejahung dieser Endlichkeit und Rätselhaftigkeit (nicht nur im erkenntnistheoretischen Bereich, sondern auch in den Verhaltens- und Handlungsweisen) schließlich zu einer Identität führen, die in der Fähigkeit besteht, die Dialektik von Autonomie und Heteronomie, von Mut und Angst, von Gesichertheit und Fragwürdigkeit, von Geborgenheit und Verlassenheit, von Erwachsen-sein und Kind-sein innerhalb individueller und gesellschaftlicher Geschichte durchzuhalten.

---

32 Ebd., 510.

33 Vgl.dazu ebd., 507.

Wenn dafür aber nicht der Bezug zu einer transzendenten Allmacht als Bedingung und Basis angesehen wird, so fragt sich, welche anderen Bedingungen ein so verstandener Emanzipationsprozeß voraussetzt. Von Essers Position her kann diese Frage jedenfalls kaum beantwortet werden.

Man könnte meinen, das Vierzigs Position, die im Ansatz mit dem Konzept von Esser vergleichbar ist, auch in der Ausführung diëser weitgehend entspricht. Vierzigs Formulierungen scheinen eine solche Ansicht zu bestätigen: "Der Glaube hat es mit der persönlichen Erfahrung menschlicher Begrenztheit zu tun, mit der Erfahrung von Transzendenz, mit vertrauensvoller Hingabe an einen Lebenssinn trotz Erfahrungen der Sinnlosigkeit... Bei der unausgesetzten Bedrohung des Menschen durch die Kräfte der Zerstörung und Inhumanität, die aus seinem eigenen Inneren wie von der Gesellschaft herkommen, bedarf jeder eines Glaubens, der ihm Rückhalt, Lebensmut, Antrieb und Maßstab verleiht. Darum kann man sagen: Ein Mensch ohne irgendeine Form von Glauben ist nicht vorstellbar." Es gibt ein "Grundbedürfnis des Menschen nach Glauben überhaupt."<sup>34</sup>

Doch Vierzig setzt viel stärker als Esser die positive Bejahung der menschlichen Begrenztheit als Bedingung der Ich-Werdung an, und es ist nicht zwingend, seine Formulierungen über Glauben und Erfahrung von Transzendenz als Konzept einer Allmacht zu interpretieren, die jeden Menschen vor und jenseits aller Ontogenese und Gattungsgeschichte transzendent absichert. Diese Einschätzung wird belegt durch Vierzigs Dissertation, wo er der "kritischen Theologie" die Aufgabe zuspricht, den "von Jesus initiierten Prozess(es) der kritischen Veränderung des Lebens des einzelnen und der Gesellschaft auf Gerechtigkeit, Friede, Liebe und Freiheit hin" weiterzuführen.<sup>35</sup>

Er will nicht "vom Anspruch auf die Offenbarungsqualität" ausgehen.<sup>36</sup> Gegen den Vorwurf, eine "gesetzliche" Nachfolge-Jesu-Theologie anzubieten, hat sich Vierzig schon vorher abgesichert,

---

34 S.Vierzig, Der Religionsunterricht im Kreuzverhör der Gesellschaft, in: Informationen zum religionsunterricht, H.2, 1971, 2-6, hier 5.

35 S.Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich 1975, 142 (mit Bezug auf D.Sölle).

36 Ebd., 177.

etwa durch Hinweise auf "Eschatologie" und "protestantisches Prinzip".<sup>37</sup> Damit sieht er wohl z.B. die Möglichkeit der "Antizipation künftiger Wirklichkeit"<sup>38</sup> in dieser Wirklichkeit selbst begründet. Dieser Darstellung entsprechen auch seine früheren Aussagen zum emanzipatorischen Religionsunterricht, dessen Zielstellung er darauf festlegt, "den Schüler zum kritischen Bewußtsein seiner eigenen Situation zu führen. Er soll zu selbständigem und verantwortlichem Bewältigen seiner Lebens- und Konfliktsituation fähig werden".<sup>39</sup> Das schließt natürlich ein, daß der Schüler lernt, "an der Veränderung der gesellschaftlichen Zustände mit(zu)wirken".<sup>40</sup> Emanzipation ist letztlich "in der Freiheit, zu der das Evangelium befreit," realisiert ("das spezifisch christliche Verständnis von Freiheit")<sup>41</sup>. Vierzig hat diese Position von 1970/71 später präzisiert und erweitert, aber im wesentlichen nicht mehr modifiziert. Der Ansatz bei der Reflexionskompetenz des Individuums ist geblieben. Im Vordergrund steht, daß der Schüler Kompetenzen gewinnen kann.<sup>42</sup> Die von Vierzig durchgehaltene Sicht der Theorie-Praxis-Relation läßt dabei die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht aus dem Blick geraten.

Hinter die Position Vierzigs kann ein RU, der das "Lernziel Emanzipation" nicht ausschließt, nicht mehr zurück (wie das bei den Konzepten der Fall ist, die typologisch mit Essers Position angezeigt wurden).

Aber unklar ist auch bei Vierzig, wie im Prozeß der Identitätsfindung Gesetzmäßigkeiten der Ich-Entwicklung und gesellschaftliche Verhältnisse aufeinander bezogen sind, wie sich in der Entwicklung von grundlegenden Kompetenzen theologisch legitim Emanzipation realisiert und wie den Einsprüchen der "Subjektvergesessenheit" (Unvergleichbarkeit des Subjekts etc.) und der "Sachvergesessenheit" (Erleben und Erfahren der Sache durch diese selbst) begegnet werden kann.

---

37 Ebd., 142.

38 Ebd., 144.

39 S.Vierzig, Der RU im Kreuzverhör der Gesellschaft (s.o.Anm.34), 5.

40 S.Vierzig, Lernziele des RU (s.o.Anm.22), 16.

41 S.Vierzig, Der RU im Kreuzverhör der Gesellschaft (s.o.Anm.34), 5.

42 S.Vierzig, Ideologiekritik und RU (s.o.Anm.35), 161ff.

### 3.2 Typologische Bestimmung der Position der Mainzer Thesen.

Neben der Position von S. Vierzig gewann eine weitere Position Einfluß: G. Otto und H. Rauschenberger veröffentlichten 1970 die sogenannten "Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule"<sup>43</sup>.

Sie sprechen von Emanzipation, wenn sie auf die Dialektik von Anpassungs- und Distanzierungsprozessen in der Erziehung hinweisen: Die Kinder sollen freigesetzt werden durch "Übernahme soziokultureller Muster, Werte, Normen und ... Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Distanzierung davon", d.h. es geht "um Anpassung und Emanzipation".

Wenn Emanzipation sich als Fähigkeit (Kompetenz) zur kritischen Distanzierung innerhalb des Sozialisations- und Erziehungsprozesses verwirklicht, dann erfordert ein "emanzipatorischer RU", durch ausgleichend-kompensatorische Erziehung entsprechende Möglichkeiten zu schaffen für die "durch ihre Herkunft benachteiligten Kinder". Die "Chancengleichheit wird dann überwunden, wenn das Interesse vorherrscht, Kindern aller Gesellschaftsschichten zu je gleichen Ausgangsbedingungen zu verhelfen. Nur so ist Identitätsfindung möglich". Der Unterricht darf es nicht bei kompensatorischen Maßnahmen belassen. Er muß die Zwänge als solche bewußt machen, um den Prozeß realer Befreiung ansatzweise in Gang zu setzen. Den Kindern müssen "ihre eigenen Ängste und Zwänge, denen sie unterworfen sind, erst einmal gezeigt werden, damit sie sich aus ihnen zu befreien vermögen". So hat der Unterricht, wenn er "Hilfe zur Identitätsfindung" als "generelle Aufgabe der Schule" erkennt, eine "diagnostisch-therapeutische und kompensatorische Funktion". Der emanzipatorische Unterricht intendiert "Veränderung/Verbesserung der Lebenssituation und Lebensmöglichkeit". Die geschichtlich bedingte Ungleichheit ist sein Ausgangs- und Ansatzpunkt. Die autonome Persönlichkeit kann sich (in der Zielvorstellung) den Bedingungen der Welt, "wie sie ist", anpassen, ohne sich "zugleich dieser Welt zu unterwerfen". Die darin liegende "Möglichkeit zur Solidarität untereinander wie zur Kommunikation und Kooperation mit den anderen" wird

---

43 G.Otto/H.Rauschenberger, Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: EvKomm 3(1970)325-327 (Wiederabdruck in: Esser - s.o.Anm.28 - 217-224; hieraus die folgenden Zitate).

aber erst durch den Ausgleich von Benachteiligungen geschaffen. Dabei kann "die gesellschaftliche Funktion der Religion" z.B. wirksam werden in der "Kraft (biblischer Texte) zum Aufspren-gen verfestigter Situationen". Aber sie kann auch anti-emanzipatorisch wirken. Folglich "muß schon im Ansatz des RU eine Art Religionskritik enthalten sein, die Gesellschaftskritik impliziert".

Zunächst scheint nicht recht einsichtig, diese Position von Vierzigs Konzept abzugrenzen, da gewisse Parallelen nicht zu übersehen sind. Dennoch lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen erkennen. Sie führten in der Folgezeit dann doch dazu, daß sich ein weiterer Typ des emanzipatorischen RU herausbildet.

Die Akzente der Mainzer Thesen sind m.E. darin zu sehen, daß Emanzipation im Sozialisationsprozeß ausschließlich kritische Distanzierung beinhaltet und jede Form von Integration/Anpassung zunächst der Emanzipation entgegensteht. Emanzipation ist akzentuiert als Befreiung von Ängsten und Zwängen verstanden. Die Möglichkeit, differenziert von aufhebbaren und unaufhebbaren Zwängen zu sprechen, wird jedenfalls nicht genannt. Religion und religiöse Traditionen kommen auch darum vorwiegend von ihrer gesellschaftskritischen Funktion her in den Blick. Ihre stabilisierende und absichernde Funktion fällt offenbar der Kritik anheim, da Emanzipation zwar in "spannungsreicher" Beziehung zu Integration steht, aber immer auch deren Gegensatz ist. Wenn nötig, müssen biblische Texte eben umfunktioniert werden ("Verfremdung und Umfunktionierung"). Es hat den Anschein, als könnten Otto/Rauschenberger keinesfalls (wie Vierzig) Rückhalt, Bindung etc. auch als positive Funktion von Religion verstehen. G.Otto ist auf dem Weg, der in den Mainzer Thesen angedeutet ist, konsequent weitergegangen: Religionskritik wird zur "Bedingung der Möglichkeit einer Beschäftigung mit Religion überhaupt"<sup>44</sup>. Damit ist aber nicht nur ein einseitiges Verständnis von Religion, sondern auch von Gesellschaft und von Emanzipation dokumentiert.

Es ist legitim, daß die Mainzer Thesen dem Zusammenhang von Religion und Gesellschaft große Beachtung schenken. Auch ihr

---

44 G.Otto/H.J.Dörger/J.Lott, Neues Handbuch für den Religionsunterricht, Hamburg 1972, 31.

Hinweis auf die Beziehung zwischen "sozialem" und persönlichem" Ich soll nicht übersehen werden. Dennoch kommt die von Vierzig weit differenzierter dargestellte Funktion der Religion im individuellen Bereich zu kurz. So ist es nicht verwunderlich, daß der "sozialkundliche" bzw. der "politische" RU sich ebenso einseitig darstellt, wenn er sich (meist nicht *expressis verbis*) auf die Mainzer Thesen bzw. auf ein ähnliches Verständnis von Emanzipation bezieht. Es ist klar, daß von daher der emanzipatorische RU, der sich auf die Identitätsproblematik nach Art des Konzepts von Vierzig einläßt, schon bald als individualistische Engführung kritisiert wird.<sup>45</sup> Dross spricht deshalb auch konsequent von "gesellschaftlicher Emanzipation", von "nachidealistischen Reflexionen zur Emanzipation". Ein "material entfalteter theologischer Entwurf einer 'brüderlichen Gesellschaft'" wird als die "notwendige Bedingung" eines emanzipatorischen RU verstanden.<sup>46</sup>

Auch bei Rickers stehen die gesellschaftlichen Bedingungen im Mittelpunkt der Emanzipationsdiskussion: Emanzipation muß "notwendig 'von außen' als Prozeß in Gang gesetzt werden"<sup>47</sup>. Ansatzpunkt sind für Rickers die "objektiven Bedürfnisse" der Menschen. Etwas oberflächlich übernimmt Rickers die theologische Grundlegung von Chr.Gremmels: Es wird ein voluntativer Ansatz gewählt, der - falls die Individuen sich nicht entsprechender Bedürfnisse bewußt werden - zu der Konsequenz führt: Emanzipation hat "mit dem härtesten Widerstand derjenigen zu rechnen,

---

45 Vgl. R.Dross, Probleme eines 'emanzipatorischen' Religionsunterrichts, in: KatBl 96(1971)705-714. Vierzig selbst hat die "individualistische Tendenz des Tillich'schen Religionsbegriffs" später auch zugestanden und in diesem Zusammenhang Ergänzungen vorgenommen. (S.Vierzig, Ideologiekritik und RU, -s.o.Anm.35 - 127 passim). Aber schon vom Ansatz her sieht er den Religionsbegriff und die Identitätsproblematik differenzierter als der Emanzipationstyp der Mainzer Thesen.

46 Dross' Position pauschal als marxistisch zu bezeichnen ("marxistische] Perspektive") ist m.E. wenig problembewußt im Hinblick auf die Formel "marxistisch" (vgl. H.Grosch, Religionspädagogik am Scheideweg. Der Religionsunterricht zwischen Humanwissenschaften und Theologie, Gütersloh 1974,60). Manche anderen müßten sich dann auch zu Dross gesellen.

47 F. Rickers (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, Stuttgart/München 1973, 22.

die ihrer objektiv am meisten bedürfen"<sup>48</sup>. Von einem Emanzipationsansatz her, der alle Entfremdung und Befreiung im wesentlichen kausal "auf ihre gesellschaftlichen Ursachen" zurückführt<sup>49</sup>, stehen Sozialisationsbedingungen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses einer "politisch intendierten Religionspädagogik". Es sind diese Bedingungen, "die ein Interesse an Erlösung bzw. Emanzipation provozieren"<sup>50</sup>. In der tatsächlichen Emanzipation ist die religiöse Erlösung gesellschaftlich vermittelt. Jede absichernde und stabilisierende Funktion der Religion fällt der Religionskritik als Gesellschaftskritik anheim<sup>51</sup>.

Viele weitere konkrete Entwürfe emanzipatorischen Religionsunterrichts setzen in ähnlicher Weise an und haben ähnliche Zielstellungen:

Der Sozialisationsprozeß hat eine kausale Beziehung zur Selbstverwirklichung des Individuums als gesellschaftliches Wesen. Emanzipation realisiert sich in der Befreiung von gesellschaftlich vermittelten Zwängen. Religiöse Traditionen werden aus gesellschaftskritischer Sicht sortiert. Wurde schon bei Vierzig Position (als Typ eines religionspädagogischen Emanzipationskonzepts; die Frage nach der Beziehung von Ich-Entwicklung und Sozialisation gestellt, so ist eine solche Frage noch mehr bei dem typologisch herausgestellten Konzept der Mainzer Thesen am Platze. Auch der neuerliche Einspruch der "Subjektvergesenheit" hat bei diesem Konzept offenbar eine breitere Angriffsfläche. Zuletzt meldet sich hier die Kritik an einem Verständnis von Emanzipation und Religion zu Wort, die nur in ihrer verunsichernden, nicht aber auch in ihrer (damit dialektisch vermittelten) absichernden Funktion als emanzipatorisch anerkannt werden.

#### 4. Einsprüche

Im Bereich der Religionspädagogik machten sich recht bald erste Einsprüche gegen den emanzipatorischen RU bemerkbar, die die anthropologische Basis dieses Unterrichts und seine Zielstellung

---

48 Rickers zitiert (ebd.,23) aus Chr.Gremmels, Emanzipation und Erlösung, in: Offele (s.o.Anm.1), 21-38 und in: EvErz 23 (1971) 181-194.

49 Rickers zitiert (ebd.,25 mit Anm.53) zustimmend die politische Didaktik von R.Schmiederer.

50 Rickers, ebd.,20.

51 Ebd., 19f.

in Frage stellen. Dabei werden Kritikpunkte genannt, die gegenwärtig in den Vorwürfen der "Subjektvergessenheit" und "Sachvergessenheit" wieder auftauchen.

#### 4.1. Kritik aus theologischer Perspektive

G.Kittel äußert sich im Jahre 1973 im Rahmen ihres Angriffs gegen den Problemorientierten Religionsunterricht zu den "Leitideen gegenwärtiger Religionspädagogik und Didaktik"<sup>52</sup>.

Sieht man einmal davon ab, daß sie sich möglicherweise erst die Sache zurechtmacht, um sie dann zu kritisieren<sup>53</sup>, so stellt sie doch die wesentlichen Gesichtspunkte der religionspädagogischen Kritik an der Idee der Emanzipation als "das Globalziel aller erzieherischen Bemühungen" vor: "Von der begegnenden Wirklichkeit wird... abstrahiert"; die Menschen werden nicht "in ihrer eigenen Lebendigkeit und Spontaneität" gesehen; Emanzipation ist Ausdruck von Selbstliebe (Sünde); Selbstbefreiung setzt totale Verfügbarkeit der Welt voraus; Emanzipation führt dazu, daß der Mensch sich immer nur selbst begegnet, "einsam", "immer ärmer und leerer" wird und schließlich "nicht fähig ist zu lieben".

G.Kittel vermißt "die Liebe" in den gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Konzepten, "die Liebe zu den einzelnen Dingen dieser Welt...; die Liebe zu den Menschen...; schließlich die Liebe zur Wahrheit".

Kennt G.Kittel überhaupt die Geschichte der Argumente, die sie nennt? Sie hätte doch die "Dialektik der Aufklärung" bei ihrem Vorwurf (totale Verfügbarkeit etc.) zitieren sollen<sup>54</sup>, um die Zusammenhänge zwischen der Verdinglichung der Subjekte und der Unterwerfung der äußeren Natur zu beschreiben. Die Idee der Versöhnung des Menschen mit der Natur hat stets auch die Emanzipationsdebatte bestimmt und die Zielvorstellung bewirkt, daß menschliche Identität nicht durch Unterdrückung, sondern durch "brüderliche", herrschaftsfreie bzw. -arme Kommunikation möglich

---

52 G.Kittel, "in sich selbst verkrümmt". Überlegungen zu den Leitideen gegenwärtiger Religionspädagogik und Didaktik in: EvErz 25(1973)424-435. Die folgenden Zitate aus ihrem Beitrag werden nicht mehr einzeln belegt.

53 Vgl. Kaufmanns Replik: H.-B.Kaufmann, Plädoyer für ein faires Gespräch, in: EvErz 26(1974)147-154.

54 M.Horkheimer/Th.W.Adorno, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1971.

ist. Wen kann G.Kittel denn kritisieren, wenn sie formuliert: "Was an die Stelle dieser Liebe trat, ist das Herrschen. Gemeint ist ein Herrschen, das keine Einschränkungen des eigenen Subjektsbereich mehr duldet, das schlechthin alle Wirklichkeit in die eigene Wirklichkeit aufzulösen trachtet, das alles, was außerhalb von uns ist, dem eigenen Ich unterwirft."? Muß nicht ein narzißtisches Stadium der "Hinterfragung aller Zwänge" als notwendige und wichtige Stufe persönlicher Ich-Entwicklung gesehen werden ("gestalteter Narzißmus")?<sup>55</sup>

Trifft aber wenigstens G.Kittels Vorwurf, die Emanzipationspädagogik werde der Lebendigkeit des Menschen nicht gerecht und kenne nicht die Möglichkeit der Begegnung mit der Wirklichkeit? Pauschal ist der Vorwurf keineswegs berechtigt: Vierzigs Rückgriff auf den Religionsbegriff Tillichs ("Ergriffensein vom Unbedingten und Absoluten") verwendet doch die Kategorie der Begegnung. Meint G.Kittel allerdings, für die Begegnung mit der Wirklichkeit (von Gott, Mensch und Welt) bedürfe es keiner Vermittlung, dann muß dieser Ansatz genau erörtert werden.

Zu Beginn ihres Beitrags deutet G.Kittel bereits ihren hermeneutischen Ansatz an: Zurück zu den Sachen. Gegen "die Verflüchtigung aller Realitäten" wendet sie sich in ihrem ganzen Aufsatz.

Damit greift sie zurück auf philosophische Grundlagen, die auf der Linie Husserl-Heidegger einzuordnen sind. Mir scheint es (entgegen den Bedenken K.Barths<sup>56</sup>) sinnvoll zu sein, sich gerade heute mit Husserls Phänomenologie wieder zu beschäftigen.<sup>57</sup>

Verstehe ich G.Kittels Kritik auch als Aufweis des Dilemmas, daß das Interesse nach Verfügung über die Welt und über sich selbst zu einer gegenständlichen Objektivierung und damit zu neuer Entfremdung führt und daß alle "Unmittelbarkeit" der sinnlichen Wahrnehmung zu einer rein subjektiv-relativen Fiktion erklärt wird und damit ihre allgemeine Relevanz verliert, so wäre

---

55 J.Scharfenberg, Narzißmus, Identität und Religion, in: Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 27(1973) 949-966.

56 Mit anderer Akzentuierung teilt H.Schröer diese Bedenken. Vgl. H.Schröer, Problem contra Sache? Emanzipation=Sünde? Bemerkungen zu G.Kittels "Ruf zur Sache", in: EvErz 25(1973) 436-439, bes. 436f.

57 Vgl. dazu L.Landgrebe, Philosophie der Gegenwart (Ullstein-Taschenbuch 166) Frankfurt 1958; Ders., Der Weg der Phänomenologie. Das Problem einer ursprünglichen Erfahrung (GTB/Siebenstern 295) Gütersloh 1978(1963); C.A.van Peursen, Phänomenologie und analy-

ihrer Ansicht wohl zuzustimmen und die Forderung nach Überwindung dieses Dilemmas einsichtig. Aber was bedeutet dann der Hinweis auf "die Begegnung mit der Wirklichkeit"? Der Rückgriff auf Husserl zeigt, daß er keineswegs die empirische Wahrnehmung, das empirische Bewußtsein oder die empirisch, faktisch gegebene Sache als eine Art Kriterium für unmittelbare Erfahrung ansieht. Vielmehr werden die empfangenen Eindrücke in der reflexiven Besinnung des Ichs als Subjekt der Wahrnehmung, dann als Subjekt der Reflexion usw. auf das Ich selbst "zurückgespiegelt". Auf diesem Weg wird die phänomenologische Besinnung die Welt als Konstitution durch das Subjekt erfahren. Diese Erfahrung führt zur Einsicht in die logische Struktur der Welt, was die empirisch objektivierte Sinneserfahrung gerade nicht leisten kann. Die Welt ist immer die gemeinte, die intentionale, und als solche ist sie für die Reflexion des Ichs da. Die Reflexion "beschreibt das Erfahrene, so wie es Erfahrenes ist, und reflektiert daher auf die Weise seines Erfahrenwerdens, auf das Erleben, das Bewußtsein, wie und in welchen Strukturen es fungiert, um solche Erfahrung zustande zu bringen".<sup>58</sup> Die Reflexion des Ichs im Hinblick auf seine Erfahrung, seine Reflexion der Erfahrung, seine Reflexion der Reflexion usw. weist in dieser Selbstreflexion des ego Endlosigkeit aus, die dann aber eine absolute Begründung der Selbstbesinnung notwendig macht. Ist das Ich letztlich auf seine eigene Absolutheit zurückgeworfen, so muß dieses absolute ego in aller Reflexion und Verfügbarkeit entzogenes Letztes, Geheimnisvolles und Dunkles bleiben.

Man mag sagen, daß damit eine idealistische Position bezogen oder gar ein neuplatonischer Ansatz aufgegriffen wurde. Daß eine solche Konzeption dem "theologischen" oder "metaphysischen" Zugriff ausgesetzt ist, läßt sich leicht erkennen.

Man mag auch feststellen, daß Husserls Position eine kritisch-aufklärerische Kraft hat, indem sie die totale rationale Aufklärbarkeit des Menschen als unmöglich und der Sache nicht adäquat erklärt. Bleibt der übrigbleibende "Rest" ein Ansatzpunkt

---

tische Philosophie (Urban Taschenbuch 123) Stuttgart 1969.

58 Landgrebe, Der Weg der Phänomenologie (s.o.Anm.57),136.

für die religiöse Deutung (aus dem Glauben)?

Doch die kritische Reflexion des Husserlschen Konzepts muß weitergehen: Auch die phänomenologische Besinnung arbeitet mit Begriffen, die selbst schon eine bestimmte Auslegung der Wirklichkeit beinhalten - etwa in den möglichen "Assoziationen", in ihrem Weltbezug. Die Sprache muß auf diesen Vorweg-Bezug (Heidegger) hin aufgeschlossen werden. Das in der Sprache enthaltene Weltverständnis und das in ihm Verstandene ist "voraus all dem, was in der urteilenden Aussage als Gegenstand festgelegt werden kann".<sup>59</sup> Es kann nicht einfach definiert, objektiviert werden und ist trotzdem "nicht dem auslegenden Verstehen verschlossen. Denn das Erscheinende ist nicht etwas von dem Getrenntes, für den es erscheint, sondern unser Verhältnis zum Erscheinenden ist in seinem Verstehen schon immer mit einbegriffen".<sup>60</sup> Verstehbares ist "kein im Entwurf der Vernunft Beherrschbares". Es gilt, "diese Fähigkeit des Vernehmens, das nicht herrschen will, wieder auszubilden und sich einer Ordnung des Seins zu fügen, die eine ihm schlechthin und unverfügbar gegebene und auferlegte ist".<sup>61</sup>

Dieses "Verfahren der denkenden Auslegung unmittelbarer Erfahrung"<sup>62</sup> kann also keineswegs in naiver Weise die historische und soziale Relativität des vernehmenden Ichs vergessen. Gerade im Prozeß der phänomenologischen Besinnung kommt sie deutlich zum Ausdruck. So muß letztlich die "Einheit" des Ichs mit der intentionalen Welt (Husserls "Lebenswelt") in der Relativität zerfließen, wenn sie nicht durch das Sein selbst gehalten ist, wie etwa mit Bezug auf Heidegger formuliert werden kann: Die letzte Grundbestimmung des Menschen ist die durch die Existenz selbst, "verstanden als 'Ek-sistenz', aus sich Hinausstehen, und das sagt, als die Möglichkeit, offen zu sein für das Sein."<sup>63</sup> Das Sein selbst bringt sich zur Sprache.

Heidegger hat sich aber gegen jede Fixierung des Seins gewehrt. Eben deshalb erschien sein Ansatz vielen so geeignet für die theologische Rezeption: Sie sahen die unverfügbare, aber vernehmbare "Subjektivität" des Sein als Gott an, dem sich der Mensch nicht

---

59 Ebd., 140.

60 Ebd.

61 Landgrebe, ebd, 141.

62 Ebd., 140.

63 Landgrebe, Philosophie der Gegenwart (s.o.Anm.57), 49.

im beherrschenden Zugriff, sondern im liebenden Akt "vernehmend" zuwendet, um damit an der Liebe selbst zu partizipieren. Doch nach Heidegger muß sich der Mensch in diesem Denkvorgang, der sich in seiner festen Begrifflichkeit selbst zu verfestigen droht, immer wieder in Frage stellen - auch dann, wenn er von der "begegnenden Wirklichkeit" spricht. So treibt der Philosoph sich an den Rand der Resignation, weil er in seinem Verstehen keine objektivierbaren Sicherheiten, sondern nur die Aufforderung hat, "sich dem Unmittelbaren auszusetzen und dieses Wagnis seiner Freiheit auf sich und in seine Verantwortung zu nehmen".<sup>64</sup> In der Folgezeit sind die Voraussetzungen und Bedingungen der historischen Relativität des Subjekts genau erörtert worden (durch Rückgriff auf andere philosophische Positionen, unter dem Einfluß der Sozialwissenschaften usw.). Dabei konnte man den Eindruck gewinnen, daß sich für einige die Subjektivität des Ichs völlig verflüchtigte. Doch gerade in der Kritischen Theorie ist die versöhnte Einheit von Ich und äußerer/innerer Natur der Zielpunkt gewesen, in dem die durch ihre Entfremdung hindurchgekommene Subjektivität sich tiefer verstehen kann - von dieser versöhnten Einheit her. In der Tiefenhermeneutik K.-O. Apels ist jedes naive Verstehen oder Begegnen auf "Entfremdungsbedingungen" zurückgeführt und dennoch jeder Verflüchtigung des Ichs durch den Hinweis auf das "Leibapriori der Erkenntnis" entgegengetreten.<sup>65</sup>

Von der Grundidee der Versöhnung in der "Dialektik der Aufklärung" her kommt auch die Kritische Theorie zu Aussagen, die Emanzipation eben nicht im beherrschenden Zugriff der Vernunft auf die Natur, die Welt und den Menschen realisiert sehen: "Statt Natur als Gegenstand möglicher technischer Verfügung zu behandeln, können wir ihr als Gegenspieler einer möglichen Interaktion begegnen. Statt der ausgebeuteten Natur können wir die brüderliche suchen. Auf der Ebene einer noch unvollständigen Intersubjektivität können wir Tieren und Pflanzen, selbst den Steinen, Subjektivität zumuten und mit Natur kommunizieren, statt sie, unter Abbruch der Kommunikation, bloß zu bearbeiten."

64 Landgrebe, Der Weg der Phänomenologie (s.o.Anm.57), 141.

65 Vgl. die Beiträge (bes.den von Apel) in: Hermeneutik und Theologiekritik (s.o.Anm.3).

Und eine eigentümliche Anziehungskraft, um das mindeste zu sagen, hat jene Idee behalten, daß eine noch gefesselte Subjektivität der Natur nicht wird entbunden werden können, bevor nicht die Kommunikation der Menschen untereinander von Herrschaft frei ist. Erst wenn die Menschen zwanglos kommunizierten und jeder sich im anderen erkennen könnte, könnte womöglich die Menschengattung Natur als ein anderes Subjekt - nicht, wie der Idealismus wollte, sie als ihr Anderes, sondern sich als das Andere dieses Subjekts - erkennen."<sup>66</sup>

So wird nicht nur ein naives Verstehen und Begegnen im Durchgang durch die "quasi-objektiven Erkenntnisleistung der Verhaltenswissenschaften" (K-O.Apel) zu einem vertieften Verstehen in der Kommunikationsgemeinschaft gebracht, sondern auch Heideggers Kritik an der Definition des Menschen als eines isolierten Ichs, das im Gegensatz zur Welt gesehen wird, in einer vertieften Weise entsprochen. Naiv scheinen mir allerdings die aufgezeigten Vorwürfe der "Subjektvergessenheit" und "Sachvergessenheit" zu sein, wie sie heute von dem Befürwortern einer "Tendenzwende" (in ihrem Sinn) geäußert werden und wie sie auch schon G.Kittels "Ruf zur Sache" zugrunde liegen. Verstehen und Begegnen, wie sie von G.Kittel "verstanden" werden, verführen wohl dazu, immer nur dem unreflektierten Selbst zu begegnen.<sup>67</sup> G.Kittel hat recht, wenn sie einen vordergründigen Emanzipationsansatz kritisiert, von dem aus der emanzipatorische RU Heil und Sinn menschlicher Existenz darin sehen müßte, daß der Mensch sich im beherrschenden Zugriff seiner Vernunft auf die innere und äußere Natur selbstverwirklicht. Aber wer muß sich von dieser Kritik getroffen fühlen? So pauschal betrifft sie nicht einmal den Emanzipationstyp der Mainzer Thesen und überhaupt nicht die von G.Kittel angegriffene Position D.Stoodts, P.Biehls, H.B.Kaufmanns.

G.Kittels Einspruch hat deshalb nur insofern einen Sinn, als als er anhalten könnte, die Ansätze der Kritischen Theorie und der Identitätsforschung (im Hinblick auf die Ontogenese des Ichs) miteinander in Beziehung zu setzen, um damit zu einem

---

66 J.Kreft, Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte (UTB 714), Heidelberg, 1977, 117.

67 Darum kann auch die theologische Grundlegung nicht vom Ansatz einer vordergründigen Hermeneutik ausgehen.

vertieften Verstehen der Emanzipation als Lernziel zu gelangen. Vierzigs Position könnte dabei die Ausgangsbasis sein - auch oder gerade, weil sie viele Fragen offen läßt.

#### 4.2 Kritik aus pädagogischer Perspektive

Ebenfalls im Jahre 1973 stellt U.Cillien die ihres Erachtens grundlegende Frage nach dem Verhältnis von Emanzipation und Mündigkeit.<sup>68</sup> Sie will die nach ihrer Meinung rationalistische Grundtendenz, die etwa in dem Habermasschen Emanzipationsansatz liege, pädagogisch kritisieren: Diese Tendenz überfordert das Kind und setzt es noch stärker dem Reflexionsgefälle zwischen dem Erzieher und ihm selbst aus. der unemanzipatorische Weg zum Ziel Emanzipation hebt das Ziel selbst auf. Die andere Möglichkeit, "mit den Kindern eine gelingende Verständigungsgemeinschaft herzustellen, wobei die Kritik sich dann nur gegen die Verzerrung 'draußen' richtet", erscheint ihr pädagogisch nicht ausreichend "als Fundament für verantwortliches Handeln", da die Maßstäbe solchen Handelns nicht einfach durch repressionsfreien Diskurs und darin möglichen Konsens zustande kommen: Die emanzipativen Interessen müssen so verallgemeinerungsfähig sein, "daß über sie ein Konsens zu erzielen ist". Dadurch werden sie gleichzeitig so abstrakt, daß sie "nur den Charakter sehr allgemeiner Maximen haben dürften". Cillien meint, daß die von Habermas intendierte ideale Sprech- und Kommunikationssituation die Ansprüche des konkreten Anderen nicht bewahren könne: Habermas verliere "die Bedeutung des Konkreten und des unmittelbaren Bezugs zwischen Mensch und Mensch sowie zwischen Mensch und Natur, ja auch die Erinnerung an die Liebe" aus den Augen.

Auch sie kritisiert wie G.Kittel das Bemühen, sich alles Gegebene verfügbar zu machen, und sieht darin eine "Vermeidungsstrategie", weil wir uns "in unserer Souveränität letztlich unangefochten" halten. Diese Strategie ist eine "Ausflucht vor wirklicher Erfahrung", nämlich der Erfahrung unserer eigenen Geschichtlichkeit". Das Zentrum der Erziehung ist deshalb in ihren Augen Erziehung zur Ehrfurcht: Sie vermittelt die

---

68 U.Cillien, Emanzipation oder Mündigkeit (s.o.Anm.15, die folgenden Zitate sind der Veröffentlichung bei Biehl/Kaufmann entnommen).

tiefste Erfahrung.- Versteht U.Cillien darunter die religiöse Erfahrung? "Die Ehrfurcht ist nicht auf das Ganze der geschichtlichen Erfahrung gerichtet, sondern auf den Grund, der diese Erfahrung trägt." Das Ziel der Erziehung zur Erfahrungsfähigkeit bezeichnet U.Cillien "mit dem Begriff der Mündigkeit". In diesem Begriff "(werden) Freiheit und Bestimmung nicht alternativ verstanden". Darum polemisiert sie nicht gegen eine Erziehung zur Emanzipation, sondern möchte sie ergänzen durch eine Erziehung zur Mündigkeit, deren wesentliche Basis das "Private" ist, "wo der einzelne als konkrete Existenz seinem Mitmenschen gegenübersteht und ihrem Anspruch in verantwortlicher Entscheidung entsprechen kann". Sie sieht auch die Verschränkung von "Privatem" und "Öffentlichem": "Nur auf dem Grunde persönlich-privater Erfahrung einerseits, gesellschaftlicher Verständigung über die gemeinsamen Erfahrungen andererseits, hat dann rationale Planung unter möglichst emanzipativer Beteiligung aller ihren Ort, soll nicht am Ende eine emanzipierte Gesellschaft identitätslos werden."

U.Cillien hat zweifellos recht, wenn sie die pädagogisch zu reflektierende Zuordnung von Weg und Ziel der Emanzipation in den Vordergrund rückt.<sup>69</sup> Auch die Fragen nach den Grenzen und Problemen der "idealen Kommunikationsgemeinschaft" ist berechtigt, zumal jeder pädagogisch intendierte Lernprozeß ein "Gefälle" hat, dessen Verschleierung dieses nur noch größer macht.<sup>70</sup>

Aber ihr Lösungsvorschlag im Hinblick auf solche Probleme kann keineswegs befriedigen. Die Formalisierungs- und Abstrahierungstendenz des Emanzipationsprozesses ist wohl gefährlich, da die Ansprüche des konkreten einzelnen übersehen werden können. Aber der Rückgriff auf die "private Begegnung" und auf die ehrfurchtauslösende "tiefste Erfahrung", die aus solche Begegnung erwächst, bleibt (wie schon bei G.Kittel) in den Problemen eines naiven Verstehens und Erlebens stecken. Wie läßt sich die Entfremdung aller Erfahrung, die doch immer sprachlich (im weitesten Sinn) vermittelt ist, übersehen? Das Wissen um diese

---

69 Schon im Jahre 1972 hat H.Brügelmann diese Zuordnung als Basis für "Offene Curricula" gesehen. H.Brügelmann, Offene Curricula. Der experimental-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, in: ZfPäd 18(1972)95-118.

70 Damit wird keine "Totalisierung der Überlegenheitsrolle des Erziehers" akzeptiert: "Gleichrangigkeit und Mündigkeit des Lernenden muß im pädagogischen Bezug gegen allen empirischen

Entfremdung enthüllt die Vordergründigkeit aller unreflektierten Ehrfurcht.

Auch der konkrete einzelne ist nicht unmittelbar gegeben, sondern nur im Zusammenhang seiner Entwicklung (Ontogenese). Von der jeweiligen Stufe der Ich-Entwicklung her erhält jeder konkrete Bezug auf den anderen Menschen bzw. jede formalisierte Beziehung zum anderen den Stellenwert: Die Anbindung an einzelne Bezugspersonen oder die Identifikation mit rollenabhängigen Ich-Idealen oder die Fähigkeit, sich in jedem anderen Menschen auf der Welt sehen zu können (höchster Grad der Formalisierung), sind jeweils unterschiedlich zu bewerten. Von dieser Perspektive der Ich-Entwicklung her muß genauso wie von der Analyse der Sozialisationsbedingungen her der "Anspruch des konkreten einzelnen Menschen" differenzierter erörtert werden. Es könnte sein, daß die Erziehung zur Mündigkeit, wie sie U.Cillien versteht, sehr bald ihr Ziel als bloße Fiktion erkennen muß, wenn nicht bestimmte Regelmäßigkeiten der Ich-Entwicklung und zugleich die gesellschaftlichen Bedingungen aller Erfahrung im Blick bleiben.

## 5. Weiterführende Perspektiven

Trotz aller Kritik an den Pauschalierungen und Undifferenziertheiten der Einwände von G.Kittel und U.Cillien stellt sich von daher auch die Aufgabe, die Ansätze bei der "Erfahrung" und beim "konkreten einzelnen" als emanzipatorische Ansätze weiter zu entfalten.

### 5.1. Erfahrung und Phantasie

Der Interaktions- und Kommunikationsprozeß mit anderen Menschen ist in vieler Hinsicht symbolisch vermittelt. Ich sehe einen anderen Menschen in einem bestimmten Licht, in einem bestimmten Bild. Ich nehme Projektionen aus mir selbst heraus vor. Das Innere - selbst reaktiv und reflexiv auf Äußeres bezogen - beeinflußt wiederum die Erfahrung des Äußeren. So läßt sich die Interaktion als ein "Spiegelgeschehen" verstehen: "Jede 'äußere' Begegnung ist phantasievoll, weil sie durch die inneren Übertragungen und Gegenübertragungen mit

---

Augenschein unterstellt werden, damit Lernprozesse in Richtung auf Gleichrangigkeit und Mündigkeit überhaupt möglich werden" (H.Scarbath, Sexualität in unserer Gesellschaft - Analyse und pädagogische Problemstellung, in: M.Furian (Hg.), Sexualerziehung kontrovers. Analysen - Perspektiven - Hilfen, Fellbach 1978, 18-46, hier 40.

konstituiert wird. Tagtäglich leben wir davon, daß wir unsere psychosozialen Widerfahrnisse in unserer Phantasie spiegeln und so aus der Phantasie heraus mitbeleben. Das zeigt sich z.B. daran, daß wir aus jedem zwischenmenschlichen Kontakt eine bestimmte Erfahrungshaltung machen, die wir durch neue Erfahrungen bestätigen oder zu kompensieren suchen. Ein bestimmtes Maß an Enttäuschung ist dabei notwendig, weil die 'innere' und 'äußere' Ebene nicht kongruent sind. Dadurch wird aber auch die psychosoziale Entwicklung individuell und kollektiv ermöglicht...

Wenn ich die 'innere' Ebene als Interaktionsspiegel bezeichne, weite ich auch den sozialpsychologischen Begriff der Interaktion aus. In Verbindung mit dem Phantasiebegriff bezeichne ich damit einen Regelkreis als real, der nicht nur die 'äußeren' Vorgänge umfaßt, sondern ebenso die Gestalten der Phantasie als Akteure in Erscheinung treten läßt.<sup>71</sup>

Diese Zusammenhänge von Erfahrung und Phantasie weisen aber auch auf die Perversion und Verkümmernng aller Erfahrung im Verlauf der Ich-Entwicklung, die möglicherweise selbst schon Störungsfaktoren produziert, zumindest aber von der Umwelt aufnimmt. R.D.Laing hat diesen Sachverhalt beschrieben.<sup>72</sup>

Empfindungen, Denken und sinnliche Wahrnehmungen sind im Erwachsenenalter weitgehend verkümmert. Die Kindheit ist vergessen. Dies bedingt, "daß jedermann intensive Verlernen-Schulung nötig hat, bevor er die Welt frisch zu erfahren beginnen kann - in Unschuld, Wahrheit und Liebe" (20). Unsere Erfahrung ist in fast unglaublicher Weise verwüstet (21). Der Mensch wurde immer auch von dem Bewußtsein bedrückt, "seine ureigensten Gedanken und Gefühle seien in ihrem intimsten Inneren das Ergebnis von Prozessen, denen der unterliegt" (23). Erst wenn die Phantasie als Erfahrungsmodus erkannt wird, wird der Mensch in seinem Menschsein verstanden. Dann wird der Ursprung allen Menschseins als "innerer Ursprung" jeder Phantasie und Erfahrung gesehen und nicht in äußerlichen Prozessen: "Der

---

71 Otto Wullschlegler, Anschauliche Christologie. Empirische und theologische Aspekte zur Erzählbarkeit der Jesusgeschichte in der Grundschule, Frankfurt/Aarau 1977, 51f.

72 R.D.Laing, Phänomenologie der Erfahrung (ed.suhrkamp 314), Frankfurt 1969 (folgende Zitate).

schöpferische Atem 'kommt aus einer Zone des Menschen, in welche der Mensch nicht hinabsteigen kann,...' Diese Zone, die Zone des Nicht-es, der äußersten Stille, ist der Ursprung. Wir vergessen, daß wir alle dort sind" (37).

Das Nicht-es ist nicht zu vergegenständlichen. Schöpfung ist nicht einfach Neuordnung. Beim Rückgang auf den inneren Ursprung aller Erfahrung stößt der Mensch letztlich auf das Nicht-es, weil es unmöglich ist, "'subjektives' Geschehen in 'objektive' Terminologie (zu) übersetzen" (112/113). Dieser Rückgang in die innere Welt ist ein "Durchgang durch das Spiegelglas" in die "alte Heimat". Die meisten "haben vergessen, daß sie schon einmal dagewesen sind" (114). "Diese Reise wird erfahren... als ein Schreiten rückwärts durchs eigene Leben, in und zurück und durch und hinein in die Erfahrung der Menschheit, vielleicht weiter ins Wesen der Tiere, Pflanzen und Mineralien" (115). Nach dieser Reise von außen nach innen wird die Rückreise von innen nach außen erfolgen können (117).

Laings System ist prozeßhaft-dialektisch. Er sieht jede kon-sistente Identität und eine in diesem Sinn identitätsverknüpfte Erfahrung als historisch und ontologisch relativ an (126) und betrachtet ihre scheinbar absolute Gültigkeit als Illusion, "ein Zustand des Schlafes, des Todes, sozial akzeptierter Verrücktheit" (127). Laing gewinnt eine theologische Position: "Alles deutet darauf hin, daß der Mensch Gott erfahren hat. Glaube war nie eine Frage des Vertrauens darauf, daß Gott existiert, sondern des Zutrauens in seine 'Präsenz', die erfahren wurde und von der man wußte, daß sie existierte als eine in sich gültige Gegebenheit. Wahrscheinlich erfahren weit mehr Leute in unserer Zeit weder die 'Präsenz' Gottes noch die 'Präsenz' seiner Absenz, sondern die Absenz seiner 'Präsenz'. Wir brauchen eine Geschichte der Phänomene - nicht einfach mehr Phänomene der Geschichte" (131). "Deus absconditus. Oder: Absconditi sumus" (132).

Die Anklänge der Ausführungen Laings an die Phänomenologie Husserls sind unverkennbar (vgl. auch 126). Doch Laing geht weiter als Husserl und beschreibt genau die Bedingungen der Verkümmern der Erfahrung "im größeren Kontext der bürger-

lichen Gesellschaftsordnung - das heißt der politischen Ordnung, der Art und Weise, wie Menschen Kontrolle und Macht übereinander ausüben" (111/112). Er setzt Erfahrung im Bereich von Kommunikation an: "Personale Beziehung ist nicht nur Transaktion, sondern auch Transerfahrung und darin spezifisch human" (45). Der Therapeut will helfen bei der Reise nach innen, aber er weiß auch, daß die entfremdete soziale Realität eine Macht ist, der sich unser normales Ego, das falsche Selbst, völlig angepaßt hat (133). So ist der tiefste Grund menschlichen Seins keine äußerliche Allmacht, die die Entwicklung eigenständiger Identität durch die Anbindung an eine solche äußere Macht gerade verhindern würde, sondern er ist in der "Erfahrung des Geistes" (132) real als die tiefste Möglichkeit des Menschen.

## 5.2. Der Anspruch des einzelnen

Der Vorwurf, den Ansprüchen des konkreten einzelnen nicht gerecht zu werden, wird sowohl aus pädagogischer Sicht vorgebracht (wie von U.Cillien) als auch politisch/sozial präzisiert: Die konkreten Bedürfnisse des einzelnen werden als entfremdete und uneigentliche abgewertet. Der einzelne wird auf wahre Bedürfnisse, die er aber noch gar nicht hat, orientiert. Der entsprechende Emanzipationsprozeß ist dann ein Manipulationsvorgang.

Diese vordergründige Argumentation läßt sich leicht widerlegen: Keiner kann in Abrede stellen, daß Beeinflussungsprozesse bereits vor aller Artikulation von Bedürfnissen im Gange sind und sich die Bedingungen der Entfremdung immer schon in den Bedürfnissen niederschlagen.

Dennoch ist der Aufweis von Entfremdung etwas anderes als ihr Bewußtwerden in der Reflexion des Individuums. Von dieser Differenz her könnte sich die Berechtigung ergeben, vermehrtes Gewicht auf die Bedeutung kognitiver Prozesse im Emanzipationsprozeß zu legen und rein deterministische Erklärungen menschlichen Verhaltens abzuwehren. K.Eyferth hat dann auch die Einseitigkeit des deterministischen Ansatzes in Psychologie und Soziologie kritisiert, nach dem das Verhalten lediglich "als Funktion von Umweltbedingungen zu interpretieren sei"<sup>73</sup>.

---

73 K.Eyferth, Psychologie und Emanzipation, In: Greiffenhagen, Emanzipation (s.o.Anm.14), 263. Die folgenden Zitate sind dort belegt.

Die Wahrnehmung von Interessen und Abhängigkeiten wird oft als bloße "Spiegelung der objektiven Produktionsbedingungen" verstanden. Aber "objektive" Produktionsbedingungen existieren wieder nur im Bewußtsein der einzelnen Mitglieder einer Gesellschaft. Es gibt "keine schlüssige kausale Reduktion (sc. des Bewußtseins) auf ökonomische Fakten"; denn die "blanken Daten" tragen nur minimal zu einem Bewußtwerden der Benachteiligung bei". Deshalb sind "interpretierende aufklärende Aktionen" notwendig.

Eyferth fragt, was "eine objektive, subjektiv aber nicht erfahrene Fremdbestimmtheit" ist und geht damit auf das alte Problem ein, ob "richtiges" von "falschem" Bewußtsein unterschieden werden darf. Er behandelt dieses Problem als Teil der Überlegung, wie Erfahrung von Identität möglich ist: "Emanzipation als ein politisches Programm ist angewiesen auf die Identifizierung der Abhängigen mit ihrer gesellschaftlichen Gruppe." Eine solche Erfahrungsorientierung betrifft alle Bedürfnisse des einzelnen: Werden politische Ziele "abstrakt, ohne Berücksichtigung der Bedürfnisse der zu Berechtigenden" definiert, so kommt dies "einer Manipulation gleich. Die angeblich objektiven Kriterien für die Ablehnung von Herrschaft sind solange Ideologie, wie sie nicht zugleich für die der Macht Unterworfenen in ihrer Situation erfahrbar sind". Die Erfahrbarkeit von Armut und Unterdrückung ist darin ermöglicht, daß der einzelne vergleichen lernt, obwohl dieser Vergleich durch viele Verzerrungen sehr erschwert sein kann. Bedürfnisse sind Ausdruck ökonomischer Verhältnisse, sozialer Erwartungen ("Rolle"), individueller Kommunikation und persönlicher Lebensgeschichte. Der Mangel wird bewußt im Hinblick auf Ganzheit, das Wachstum von Bedürfnissen im Hinblick auf ein Ziel. Durch Vermittlung von "Einsicht in die Inhalte und Strukturen von Einstellungen" und Einstellungswandel werden emanzipatorische Lernprozesse vor reiner Manipulation zu schützen sein. Auch durch Eyferths Einwände gegen den Determinismus stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Entwicklung kognitiver Kompetenz für den emanzipatorischen Prozeß der Ich-Entwicklung. Daß Emanzipation noch eine tiefere Dimension hat, als sie Eyferth aufweist, zeigen die Ausführungen von Laing. Aber es hat den An-

schein, als könnten sich beide Positionen sinnvoll ergänzen.

#### 6. Emanzipation als logische Entwicklung

Neuerdings wird auch im Umkreis der Kritischen Theorie Emanzipation in verstärktem Maße mit Gesetzmäßigkeiten (Grundregeln) der Ich-Entwicklung in Verbindung gebracht.

J.Kreft<sup>74</sup> sieht (wie nun auch J.Habermas) die Ich-Entwicklung (Ontogenese) stärker als Entwicklungslogik, d.h. "als Prozeß der fortschreitenden, stufenweisen, einer Logik folgenden Abgrenzung des Ichs von spezifischen Umweltregionen" (31). Der einzelne erlangt Ich-Identität in der Befreiung von seiner Umwelt. Diese Befreiung ist jedoch nichts anderes, als daß die vier Regionen der Umwelt (äußere Natur, Gesellschaft, Sprache, innere Natur) "im Prozeß der Abgrenzung erfahren und für das Ich zugleich mit dem Ich progressiv konstituiert bzw. herausgearbeitet (werden)" (ebd.). Das Ich konstituiert sich, indem es sich abgrenzt, und konstituiert zugleich die Umweltregionen. Dieser "Prozeß der Objektivierung und Gewinnung von Verfügungsgewalt" realisiert sich als Erwerb verschiedener Kompetenzen (Regelkompetenzen): der kognitiven Kompetenz, der interaktiven Kompetenz, der linguistischen Kompetenz, der ästhetischen Kompetenz (31 u.82). Die Frage ist allerdings, ob nicht die innere Natur, die als Subjektivität gegeben ist, wieder zur äußeren Natur wird, wenn wir lernen, uns ihr gegenüber immer mehr objektivierend zu verhalten (83): "Die Objektivierung der Natur, die der Emanzipation der Subjekte von ihr dienen sollte, schlägt als Objektivierung der Subjekte auf diese zurück" (84). Diese Objektivierung kann und darf deshalb nicht beliebig fortgesetzt werden.

Krefts Überlegungen zur Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen greifen auf Vorarbeiten von Piaget, Kohlberg, Habermas, G.H.Mead, Chomsky, Austin/Searle u.a. zurück. Auf der Basis dieser Forschungsarbeiten konstatiert Kreft bei der Ontogenese des Individuums eine Entwicklungslogik. Entwicklungen stellen keinen kausalen Mechanismus dar. Sie schließen "Lernprozesse mit kognitivem Gehalt, steigender Bewußtheit und wiederholtem

---

74 J.Kreft, (s.o.Anm.66, daraus die folgenden Zitate).

Reflexiv-Werden" ein (86f.). Die ontogenetische evolutive Entwicklung ist natürlich auf der Ebene der Lernprozesse kombiniert oder verschränkt mit kausalen Mechanismen.

"Diese empirisch-kontingenten Ereignisse stellen aber die Logik der Entwicklung nicht in Frage" (88). Die Stufen der Entwicklung sind nicht umkehrbar, auch wenn "unter bestimmten empirischen Bedingungen eine Regression, ein Verlust bereits erreichter Niveaus möglich (ist)" (ebd.). In diesem Sinne hängt die "Chance eines Individuums, in seiner Ich-Entwicklung bestimmte Stufen und Niveaus zu erreichen ... von der Gesellschaftsformation, von dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, von der Stellung im Produktionsprozeß, also von Klassen- und Schichtzugehörigkeit und im Zusammenhang mit alledem von soziokulturellen Traditionen ab" (102).

Bemerkenswert pointiert formuliert Kreft als Ergebnis: "Ich-Entwicklung ist also etwas anderes als Sozialisation im Sinne der Prägung eines Individuums durch soziale Strukturen oder durch Übernahme der tradierten soziokulturellen Gehalte oder durch soziales Lernen im Sinne behavioristischer Lerntheorien. Eine direkte Ableitung der Eigenschaften von Individuen aus Gehalten oder Strukturen des gesellschaftlichen Bestandes, aus jeweils gegenwärtigen Produktionsverhältnissen, Situationen am Arbeitsplatz, klassenspezifischen Verhaltens- und Denkweisen der Erwachsenen usw. muß vom Standpunkt einer Theorie der Ich-Entwicklung als grundsätzlich verfehlt zurückgewiesen werden, die Ich-Entwicklung als einen Prozeß der Formierung und Transformierung von Strukturen begreift, der einem sehr komplexen universalen Muster (Logik) folgt und grundsätzlich kognitiven Charakter hat" (101). Allerdings ist die Ich-Entwicklung "immer zugleich eine individuelle Biographie, die nicht wie die Entwicklungslogik rekonstruiert, sondern nur erzählt und reflexiv erinnert werden kann" (ebd.). Nun gilt, was für die Ontogenese gilt, auch für die Gattungsgeschichte (soziale Evolution): Auch hier ist eine Entwicklungslogik festzustellen. Z.B. folgt die moralische Entwicklung im sozialen Bereich "den gleichen Tendenzen der Inferiorisierung, Formalisierung und Universalisierung" (104). Aber auch dabei ist die Frage, "inwiefern sie (sc. die

Verhältnisse faktischer Entfremdung) die Produktivkräfte und ihre Entwicklung fördern oder behindern" (111). Emanzipation wird allerdings erst über die Erkenntnis (das Verstehen) solcher Zusammenhänge in Gang gesetzt. Die Emanzipation des Individuums wird sich im Gewinn von Regelkompetenzen realisieren, wobei die ontogenetische Evolution solcher Kompetenzen und der Ich-Abgrenzung natürlich auf die soziale Evolution bezogen ist, "die in der faktischen Entwicklung allerdings nur verzerrt zutage tritt" (223).

Um die ruinöse Konsequenz der Dialektik der Aufklärung zu vermeiden, daß die totale Objektivierung von Subjekt und Gesellschaft "schließlich auf die Zerstörung beider hinausläuft" (84), fordert Kreft "eine andere, eine kommunikative Einstellung zur Natur" (120). Er scheut sich nicht zu formulieren: "Ästhetisch-mimetische Kommunikation mit der Natur ist, obgleich nicht auf Naturbeherrschung zielend, vielmehr immer ein Moment der Hingabe einschließend, auf ihre Weise erkennend. In ihrem Erkanntwerden durch den Menschen wird auch die Natur humanisiert, kommt zu sich selbst als 'Subjekt'" (ebd.).

#### 7. Folgerungen und Ausblick

In seinen Überlegungen zur Kommunikation mit der Natur zeigt Kreft einen Aspekt seines Systems, der - angewendet auch auf die innere Natur und Subjektivität - durchaus Parallelen zu den Ausführungen Laings ermöglicht. Eine vorschnelle theologische "Ausbeutung" der Position von Kreft halte ich zwar für problematisch, aber die Möglichkeit eines Gesprächs etwa auf der Basis von Altners Formel Mitkreatürlichkeit<sup>75</sup> ist m.E. gegeben. Jedenfalls zeigen sich bei Kreft Perspektiven, von denen aus die Emanzipationsfrage in ein neues Licht kommen kann. Sie können jetzt nur angedeutet werden. Hinzuweisen ist nicht nur auf die Ausführungen zur Logik der Identitätsentwicklung und zum Verhältnis von Ich-Identität und Sozialisation. Von großer Bedeutung ist, daß nach seiner Vorstellung

---

75 G. Altner, Schöpfung am Abgrund. Die Theologie vor der Umweltfrage, Neukirchen-Vluyn 1974.

kommunikative Kompetenz die Fähigkeit zur Hingabe an die Subjektivität des anderen, der äußeren Natur und wohl auch der inneren Natur einschließt. Hier kommt nicht nur der konkrete andere und die Natur zu seinem und ihrem Recht, sondern es dürfte auch von der Unverfügbarkeit des Menschen über sich selbst geredet werden können. Keineswegs jedoch darf die andere Bedingung der Emanzipation, die Abgrenzung und Verfügbarmachung der Umweltregionen durch das Ich übersehen werden. Die Idee der Dialektik der Aufklärung, daß die menschliche Emanzipation an die Kommunikation mit der Natur gebunden ist (Idee der Versöhnung), wird von Krefz nicht aufgegeben. Sie schließt die Dialektik ein von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit.

Die Versöhnung mit der Natur setzt eine (relativ) repressionsfreie Kommunikation voraus, eine ihr zugehörige universale Moral (116) bzw. die Fähigkeit, sich mit jedem anderen Menschen identifizieren zu können (117). Dadurch wäre eine Hingabe möglich, die keine infantile Selbstaufgabe darstellt, sondern erst ein wahrhaft humanes Leben erreichbar macht. Wen wundert es, daß Krefz daher auch der kontemplativen Hingabe eine kritisch-emanzipative Funktion zuspricht als Möglichkeit, etwa im Hinblick auf einen Text, "Wahrnehmungen zu machen, ihn zu verstehen und die eigene bornierte Subjektivität, die freilich ihr Recht hat, zu transzendieren" (214). Aber Hingabe kann nie die Abhängigkeit von einer mächtigen/allmächtigen Autorität bedeuten, sondern nur als Freiheitsmöglichkeit verstanden werden. Das heißt z.B., daß auf der höchsten Stufe der Ich-Entwicklung der einzelne lernt, von bestimmten Prinzipien her (Liebe, Gerechtigkeit usw.) sein Handeln vor sich selbst und jedem anderen Menschen zu verantworten. Natürlich sucht er sich dabei Orientierungsmöglichkeiten (etwa bei bestimmten historischen, personell vertretenen Konkretionen von Liebe, Gerechtigkeit usw.). Aber das Prinzip kann nicht historisch endgültig fixiert und damit total verfügbar gemacht werden. Andererseits kann der Mensch seine Endlichkeit nicht übersehen. Er braucht immer wieder Absicherung, Halt usw. bei anderen und durch andere.

Wird damit nicht eine theologische Perspektive eröffnet?

Läßt sich die Hingabe innerhalb wahrhaft brüderlicher Kommunikation an eine letzte unverfügbare Subjektivität aller Menschen und aller Natur als den eigentlichen Grund aller Emanzipation auch religiös interpretieren? Kann in diesem Zusammenhang nicht an theologische Aussagen erinnert werden wie z.B.: "Keiner gehört sich selbst. Keiner lebt sich selbst"? Und könnten der Hinweis auf die Prinzipienorientierung als Basis von Ich-Identität und universalistischer Moral sowie der Rückgriff auf die historische Konkretion des Prinzips Liebe usw. nicht christologisch ausgelegt werden? Erinnert die Rede von Absicherung, Halt usw. bei anderen und durch andere nicht an Vierzigs Ausführungen zum Religionsbegriff? Und schließlich ließe sich im Zusammenhang der Relativität der brüderlichen, repressionsfreien Kommunikationsgemeinschaft vielleicht die theologische These des eschatologischen Vorbehalts heranziehen.

Aber für eine vorschnelle theologische Aneignung der Ausführungen über Emanzipation als Ich-Entwicklung ist es m.E. zu früh. Hier stellen sich aus der Sicht der Theologie und aus der Sicht des dargestellten Emanzipationsansatzes von Krefz noch viele Fragen und Probleme in den Weg. Wenn z.B. die emanzipatorische Herausbildung des Erwachsenen-Ich die "Destruktion" der präödpalen und konventionellen Stufe der Ich-Entwicklung einschließt, so fragt sich doch, ob damit nicht auch die positive Seite und Bedeutung des "Eltern-Ich" und "Kindheits-Ich" für die jeweilige Ganzheit der Person aus dem Blick geraten. Hier könnte eine wichtige Ergänzung aus der Perspektive der Transaktionsanalyse erfolgen.<sup>76</sup>

Ich meine aber, daß in diesem Beitrag neue Möglichkeiten und Chancen für einen emanzipatorischen RU aufgezeigt wurden, der sich weder in dem pädagogischen Dilemma deterministischer Sozialisationstheorien verliert noch sich von dem naiven Ruf beirren läßt: "Zurück zu den Realitäten" und "Zurück zu dem wirklichen Menschen" im Sinne derer, die die "Tendenzwende" proklamieren. Ich habe versucht, die Bedingungen eines (emanzipatorischen) Lernprozesses zu erörtern, der auf den Gewinn von Ich-Identität zielt, und gleichzeitig anzudeuten, daß im

<sup>76</sup> Vgl. z.B. Th. A. Harris, Ich bin o.k. Du bist o.k. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse (rororo 6916), Hamburg 1973 (1975).

Zusammenhang eines solchen Emanzipationsprozesses die spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten des Religionsunterrichts ihren gewichtigen Stellenwert haben.

Prof. Dr. Dietrich Zilleßen  
Goldbornstr. 80  
5060 Bergisch Gladbach 2