

Dear reader,

this version of the article has been accepted for publication and is subject to Springer Nature's AM terms of use (see <https://www.springernature.com/gp/open-research/policies/accepted-manuscript-terms>), but is not the Version of Record and does not reflect post-acceptance improvements, or any corrections. The Version of Record is available online at: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7\\_8](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_8)

Original publication:

Lehner-Hartmann, Andrea

Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal?

Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (eds.): Kritisch-emanzipatorische

Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung:  
139–162

Wiesbaden, Springer VS, 2020

URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-28759-7\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-28759-7_8)

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Springer Nature:

<https://www.springernature.com/gp/open-research/policies/journal-policies>

<https://www.springernature.com/gp/open-research/policies/book-policies>

Your IxTheo team

## **Emanzipation – religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal?**

### **Abstract**

Welche Aktualität kommt dem emanzipatorischen Konzept innerhalb der Religionspädagogik noch zu? Der Beitrag versucht die historischen Linien von Kritik und Emanzipation aufzuspüren und das kritische, emanzipatorische Potenzial des Evangeliums positiv für die Religionspädagogik zu heben. So setzt er den aktuellen Forderungen nach ‚Selbstoptimierung‘ eine Relecture des Emanzipationskonzeptes entgegen, um neu entstehende Machtwänge identifizieren zu können und konturiert Kritik und Emanzipation als ständig neu zu entwerfendes Unterfangen, das als dynamisches Dauerprojekt nie abgeschlossen ist.

### **Angaben zur Autorin**

Dr.<sup>in</sup> Andrea Lehner-Hartmann, Professorin für Religionspädagogik und Katechetik am Institut für Praktische Theologie und am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien. Sie ist derzeit stellvertretende Leiterin des Zentrums für Lehrer\*innenbildung sowie des Instituts für Praktische Theologie.

Wenn heute von Emanzipation die Rede ist, tauchen dazu reflexartig Assoziationen zu Frauenemanzipation auf; erst in einem zweiten Schritt kommt die Vielfalt anderer Emanzipationsbewegungen und -bestrebungen in den Blick. In der Einschätzung des Projektes zeigen sich sehr unterschiedliche Sichtweisen: während die einen meinen, Emanzipation sei bereits formal erreicht und somit überholt, mahnen die anderen deren noch ausstehende reale Einholung an, was sich an der Frauenemanzipation gut zeigen lässt. Darüber hinaus zeigen sich in der Konnotation des Begriffes ‚Emanzipation‘ starke Gegensätze. „Während er den einen zur positiven Bezeichnung der Befreiung aus Fremdbestimmung dient, wird er von den anderen zur höhnischen Etikettierung von Utopisten verwandt und als bloße Leerformel ohne empirische, praktische Bedeutung hingestellt.“<sup>1</sup>

Diese entgegenlaufenden Formen der Wahrnehmung und Verwendung verweisen auf offene Fragen und Kritikpunkte, die es zu diskutieren gilt. Dieser Auseinandersetzung hat sich auch die Religionspädagogik zu stellen. Zu fragen ist: Wer soll sich warum emanzipieren bzw. emanzipiert werden? Welches Ziel wird damit verfolgt? Wer darf dieses bestimmen? Wie lassen sich idealistische, fortschrittsoptimistische, manipulative Implikationen aufdecken? Zu beachten sind die darin implizierten Fragen nach der Sichtweise des Menschen, dem jeweiligen Rationalitäts- sowie Freiheitsverständnis; für die Religionspädagogik selbst gilt es darüber hinaus das Verhältnis von Emanzipation, Tradition und kontextuellen Bezug zu beachten.<sup>2</sup>

Mit SCHLAG / GRÜMME kann darauf verwiesen werden, dass der Emanzipationsbegriff in Auseinandersetzung mit seiner Kritik neu gewonnen werden muss. Dies nicht zuletzt

---

<sup>1</sup> LEE, Koon-Ho: Heinrich Heine und die Frauenemanzipation, Stuttgart: Metzler 2005, 8f.

<sup>2</sup> Vgl. GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas: Art. Emanzipation, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2017, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Emanzipation.200375> [abgerufen am 17.06.2019].

deswegen, damit er nicht bestehende (Unterdrückungs-)Verhältnisse und Wirkmechanismen reproduziert und sich selbst karikiert, indem er indoktrinären Kräften in die Hände spielt.<sup>3</sup>

### 1. Kontextuelle Verortung

Wird heute von Emanzipation gesprochen, geschieht dies mit mehr oder weniger expliziter Bezugnahme auf die Entwicklungen der 60-er/70-er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Diese Zeit gibt auch für die religionspädagogischen Debatten den Fokus ab.

„1968“<sup>4</sup> als wichtige Chiffre für breite Emanzipationsbestrebungen nährt sich aus der marxistisch begründeten Idee der Gesellschaftsveränderung durch Emanzipation. Ausschlaggebend dafür waren Fragen nach dem Umgang mit den Ereignissen des 2. Weltkriegs, die Prozesse gegen Kriegsverbrecher, der Vietnamkrieg und die global-politischen revolutionären Entwicklungen, die sich von China bis Lateinamerika abzeichneten. Befreien wollte man sich von dem Uraltballast, dem „Muff von 1000 Jahren“<sup>5</sup>, der in den autoritären Strukturen des Staates, gesellschaftlichen Institutionen und in Religion und Kirche(n) gesehen wurde. Man wandte sich gegen eine rigide Sexualmoral, gegen jegliche (klerikale) Autoritäten, kritisierte vorherrschende Konventionen und Verhaltensweisen, wollte die eingeschränkten Bildungs- und Berufschancen, die stark von jeweiligen sozialen Zugehörigkeiten bestimmt waren nicht hinnehmen und entwickelte alternative Formen des Zusammenlebens. Das Ziel bestand in einer Demokratisierung aller Lebensbereiche und wurde somit nicht mehr auf staatliche Mitbestimmung eingegrenzt, sondern auf andere gesellschaftliche Bereiche ausgedehnt.<sup>6</sup> Angestrebt wurde eine radikale Gesellschaftsveränderung, die in bestimmten Segmenten zur Erreichung ihrer Ziele auch Gewalt als legitimes Mittel zur Durchsetzung ansah.<sup>7</sup>

Die katholische Kirche – die noch dazu im Kreuzfeuer der Kritik stand – konnte diesen Entwicklungen nichts Positives abgewinnen. Dies begründet sich einerseits aus ihrer antikommunistischen Haltung und andererseits aus der Beharrung auf der (männlichen) Amtsautorität, auf der hierarchischen Verfasstheit von Kirche und der starken Fokussierung auf (Sexual)Moral. Aber auch innerhalb der Kirchenmauern regten sich bereits ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Erneuerungsbewegungen emanzipative Strömungen, die dann im II. Vatikanischen Konzil in der Öffnung zur Welt, einem neuen Kirchenverständnis und einer neuen Sichtweise im Umgang mit anderen Religionen ihren Niederschlag fanden. Diese reichten aber nicht aus, um weltverändernde Impulse im Sinne einer Weiterentwicklung neuer kirchlicher Strukturen, eines neuen Amtsverständnisses, eines enthierarchisierten Verständnisses von Laien und Amtsträgern und einer Neuinterpretation des Evangeliums in den aufbrechenden Emanzipationskontext hinein auf

---

<sup>3</sup> Vgl. EBD.

<sup>4</sup> „1968“ markiert dabei weniger ein Datum als eine Generationslagerung, die bestimmte Praktiken und Erfahrungen charakterisieren. (vgl. NASSEHI, Armin: Gab es 1968? eine Spurensuche, Hamburg: kursbuch.edition 2018, 37).

<sup>5</sup> FÜLBERTH, Georg: Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren, in: PÄTZOLD, Kurt / WEISSBECKER, Manfred (Hg.): Schlagwörter und Schlachtrufe: aus zwei Jahrhunderten deutscher Geschichte, Leipzig: Militzke 2002, 88-91.

<sup>6</sup> Ausführlicher: HUFER, Klaus-Peter: „Emanzipation“ – gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung? Revolution in der Erziehungswissenschaft, in: RICKERS, Folkert / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2010, 41-55.

<sup>7</sup> Vgl. NASSEHI 2018 [Anm. 4], 79.

breiter Basis anzustoßen.<sup>8</sup> In bestimmten Segmenten, wie den feministischen Bewegungen und Theologien, den ‚Dritte Welt‘-Bewegungen und Befreiungstheologien insbesondere jenen in Lateinamerika oder neueren politischen Theologien fand durchaus eine Sensibilisierung für Macht- und Unterdrückungsverhältnisse statt, die auch selbstkritisch innerhalb der Kirchenmauern thematisiert wurden. Trotz dieser Aufbrüche charakterisiert die nachkonziliare Zeit, dass angezeigte notwendige Veränderungsbemühungen aufgrund restaurativer Kräfte vielfach ausblieben und vorpreschende Denker\*innen<sup>9</sup> mit unhinterfragter Amtsautorität gemäßregelt wurden. Damit wurde letztendlich die außerkirchliche Kritik an Fremdbestimmung, Repressionen und autoritären Strukturen bestätigt. Die kritischen Anfragen, die seither außer- wie innerkirchlich und -theologisch immer wieder eingebracht wurden, waren dennoch nicht zum Verstummen zu bringen. Durch die jüngsten Aufdeckungen unterschiedlicher Gewaltvorkommen aufgrund von Machtmissbrauch erhalten die kritischen Stimmen ein neues Gewicht, steht dabei doch nichts Geringeres als der Verlust der Glaubwürdigkeit auf dem Spiel.<sup>10</sup>

## **2. Emanzipierender (problemorientierter) Religionsunterricht: der Versuch einer zeitgemäßen Antwort?**

In der Schule stellte sich für den Religionsunterricht der 70-er Jahre die Lage durchaus brisant dar. Die Beliebtheitswerte waren katastrophal, die kirchenkritischen Einwürfe konnten nicht länger ignoriert werden und die bisherigen Konzepte taugten nicht mehr. Eine Neuorientierung erschien mehr als notwendig. Die Diskussionen in der Religionspädagogik, die letztendlich auch in der Konzeptionierung eines problemorientierten Religionsunterrichts mündeten, erfuhren aus den unterschiedlichen Bezugskontexten neue Impulse: aus unterschiedlichen Sozialbewegungen, in denen sich auch Kirchenmitglieder engagierten, wie z.B. der Frauen-, der Friedens- und der Ökologiebewegung, aber auch dem solidarischen Einsatz für die Menschen in den Ländern des Globalen Südens. Nachdem ihr Ziel in der Verwirklichung eines neuen, gerechteren Gesellschaftsmodells bestand, wurden Fragen der Lebens- und Weltgestaltung ins Zentrum geholt. Aus der Beschäftigung mit den bereits erwähnten kontextuellen Theologien, die sich in dieser Zeit etablierten, lernte man die Bibel neu zu deuten, indem man sie sowohl in ihrem Entstehungskontext als auch in ihrer

---

<sup>8</sup> Vielmehr wird bis heute um eine adäquate Interpretation der Texte des II. Vatikanischen Konzils gestritten. Vgl. dazu: HÜNERMANN, Peter: ... in mundo huius temporis ... Die Bedeutung des Zweiten Vatikanischen Konzils im kulturellen Transformationsprozess der Gegenwart: Das Textkorpus des Zweiten Vatikanischen Konzils ist ein konstitutioneller Text des Glaubens, in: TÜCK, Jan-Heiner (Hg.): Erinnerung an die Zukunft: das Zweite Vatikanische Konzil, Freiburg im Breisgau: Herder <sup>2</sup>2013, 40-62; SCHELKSHORN, Hans: Das Zweite Vatikanische Konzil als kirchlicher Diskurs über die Moderne. Ein philosophischer Beitrag zur Frage nach der Hermeneutik des Konzils, in: TÜCK <sup>2</sup>2013 [Anm. 8], 63-93; TÜCK, Jan-Heiner: Die Verbindlichkeit des Konzils. Die Hermeneutik der Reform als Interpretationsschlüssel, in: TÜCK <sup>2</sup>2013 [Anm. 8], 94-113; EBD.: Postkonziliare Interpretationskonflikte. Nachtrag zur Debatte um die Verbindlichkeit des Konzils, in: TÜCK <sup>2</sup>2013 [Anm. 8], 114-126.

<sup>9</sup> In der Religionspädagogik traf es insbesondere Hubert HALBFAS, der in seiner Fundamentalkatechetik (vgl. HALBFAS, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf: Patmos Verlag 1968) dem kerygmatischen Religionsunterricht den hermeneutisch orientierten gegenüberstellt und damit innerhalb der katholischen Religionspädagogik eine große kontroverielle Debatte entfachte, die zwar große Auswirkungen auf die Gestaltung des Religionsunterrichts zeigte, für HALBFAS aber im Entzug der Lehrerlaubnis endete. (vgl. METTE, Norbert: 1968 und die katholische Religionspädagogik, in: RICKERS / SCHRÖDER 2010 [Anm. 6], 311-322; 318f.)

<sup>10</sup> Vgl. aktuell dazu exemplarisch: STRIET, Magnus / WERDEN, Rita (Hg.): Unheilige Theologie! Analysen angesichts sexueller Gewalt gegen Minderjährige durch Priester, Freiburg - Basel - Wien: Herder 2019 (= Katholizismus im Umbruch, Bd. 9); WAGNER, Doris: Spiritueller Missbrauch in der katholischen Kirche. Freiburg Basel Wien: Herder 2019.

Bedeutung für den heutigen Kontext zu lesen begann. Die politischen Implikationen der Heilsbotschaft wurden damit als Anfragen an die bestehenden Herrschaftsverhältnisse eingebracht. Damit zeichnete sich eine Anschlussfähigkeit an die gesellschaftlichen Entwicklungen ab.

Für den religionspädagogischen Diskurs war neben dem kirchlich-theologischen Kontext auch der pädagogische relevant, mit dem sich große Hoffnungen auf gesellschaftliche Veränderungen verbanden. Die Erfahrungen von Unterdrückung, Fremdbestimmung und Ungerechtigkeiten, denen das Individuum in seinen sozialen Kontexten auf unterschiedliche Weise ausgesetzt war, sollten durch eine Demokratisierung des Schulsystems beseitigt werden: einerseits durch eine neue Qualität in der Beziehung der Lehrpersonen zu den Schüler\*innen ohne autoritäres Gehabe, durch neue Beurteilungsformen, durch eine partizipative Gestaltung des Schullebens etc.; andererseits durch einen sozialen Ausgleich, um den geringen Anteil an Arbeiter\*innen-Kindern unter den Abiturient\*innen und Student\*innen zu beseitigen.<sup>11</sup>

Großen Einfluss übte dabei die kritische (Bildungs)Theorie<sup>12</sup> aus, die die Debatten zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Bürger\*innenaufgreift und zunächst deren nicht eingeholte Versprechen kritisiert. Angemahnt wird, dass Bildung selbst nicht von der Geschichte gesellschaftlicher Herrschaft zu trennen ist und sowohl das Potenzial zur Veränderung als auch zur Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse hat.<sup>13</sup> Dieser dialektische Charakter ging in den 70er Jahren in der Euphorie des Glaubens an eine lineare Einholbarkeit gesellschaftsverändernder Maßnahmen im Emanzipationsdiskurs oftmals unter.<sup>14</sup> Vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Dritten Reiches sieht ADORNO „die einzige

---

<sup>11</sup> Vgl. HUFER, Klaus-Peter: Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee, in: LÖSCH, Bettina / THIMMEL, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2010, 13-24; 16f.

<sup>12</sup> Exemplarisch: ADORNO, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969, Frankfurt am Main: Suhrkamp, <sup>26</sup>2017; HENTIG, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung: über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart: Klett, 1968; HEYDORN, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt am Main: Europäische Verl.-Anst. 1970; MOLLENHAUER, Klaus: Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen, Weinheim et al.: Juventa-Verl., <sup>7</sup>1977. ‚Kritische Theorie‘ wurde in Abgrenzung von ‚traditioneller Theorie‘ konzipiert, der es nicht um ein aufgeschichtetes Wissen ging, sondern um unverkürzte Rationalität, um individuelle und gesellschaftliche Emanzipation von Herrschaft und um das Glück aller Individuen und damit verbunden die Ablehnung aller totalitären und autoritären Regime sowie ausbeuterischer und repressiver Strukturen. (vgl. WEIß, Edgar: Grundlagen Kritischer Theorie, in: LÖSCH / THIMMEL <sup>2</sup>2011 [Anm. 11], 77-88; 78)

<sup>13</sup> PONGRATZ, Ludwig A. / BÜNGER, Carsten: Bildung, in: FAULSTICH-WIELAND, Hannelore / FAULSTICH, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2008, 110-129, 123f.

<sup>14</sup> Pädagogischer Optimismus und die durchaus auch resignative Sichtweise der kritischen Theorie Adornos standen in einer gewissen Spannung zueinander. (vgl. BEHRENDT, Rainer: Die sozialen Voraussetzungen und der soziologische Kern der kritischen politischen Bildung, in: WIDMAIER, Benedikt / OVERWIEN, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach/Ts: Wochenschau Wissenschaft 2013, 35-43; 35) Bemerkenswert ist ebenfalls, dass in vielen Analysen kaum beachtet wurde, dass die 68-er Bewegung de facto von einer bürgerlich beheimateten Studenten\*innen-Bewegung dominiert war, die an den sogenannten Protestaktionen und Befreiungsbewegungen anders teilnehmen und davon profitieren konnte – beispielsweise im Hinterfragen professoraler Positionen und im Agieren gegen hierarchische Strukturen – als Altersgenoss\*innen, die aufgrund ihrer bereits beruflichen Verpflichtungen oder durch ihre soziale Ausgangslage stärker fremdbestimmt waren. Ebenso wurde unterschätzt, dass die Erleichterung des Zugangs zu schulischer Bildung, z.B. durch den Ausbau des öffentlichen Schulwesens, noch keine automatische soziale Durchmischung in den höheren Schulen nach sich zieht, sondern neben den finanziellen auch milieubedingte

wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit darin [...], dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist.“<sup>15</sup> Um Widerspruch oder Widerstand leisten zu können, bedarf es zunächst der kritischen Beleuchtung der jeweiligen Lebensumstände und -verhältnisse, die Ungerechtigkeiten und Freiheitseinschränkungen erkennbar machen. Dies setzt die Entwicklung von Kritikfähigkeit voraus.

Kritik ist somit untrennbar mit Emanzipation verbunden. Sie stellt das Werkzeug dar, um Unfreiheit analysieren und erkennen zu können, wovon es sich zu emanzipieren gilt. Gleichzeitig bleibt sie ein wesentliches Element bei der Verwirklichung von Emanzipationsbestrebungen. Die Entwicklung von Kritikfähigkeit war und ist eine pädagogische Aufgabe, durch die erst möglich wird, dass Individuen Unrechtsverhältnisse, Unterdrückung und Unfreiheit erkennen können. Sie hat dabei das Risiko zu wagen, dass sich Widerspruch und Widerstand auch gegen jene richtet, die dazu erziehen wollen.

Unter religionspädagogischer Perspektive stellt(e) sich die Frage, wie sie einerseits dem im Raum stehenden Vorwurf begegnen kann, dass Religion (gemeint war in erster Linie die katholische Kirche) mit ihrer repressiven Sexualmoral, festgelegten Offenbarungswahrheiten und kirchlich-autoritären Strukturen jeglichen Emanzipationsbestrebungen entgegenstehe und wie sie andererseits das emanzipatorische Potenzial des Evangeliums freilegen kann. Im Hinblick auf den Religionsunterricht – aber auch auf die Jugendarbeit<sup>16</sup> – zeigte sich, dass eine ausschließliche Orientierung an Katechismus und Bibel nicht mehr ausreichte.<sup>17</sup> Zielperspektive war weniger die christlich-kirchliche Sozialisation als die Ausbildung einer kritischen Urteils- und Kommunikationsfähigkeit am Lernort Schule. „Damit einher ging das Bestreben, den Glauben aus seiner Reduktion auf die Privatheit und Innerlichkeit herauszuholen und ihn kritisch-politisch zu reformulieren.“<sup>18</sup> Der Fokus religiöser Lern- und Bildungsprozesse war auf die Lebenswelt der Schüler\*innen und die gesellschaftliche Realität gerichtet.<sup>19</sup> Dieser Orientierungsfokus hat in der religionspädagogischen Literatur bis heute Geltung, wenngleich die ideologiekritische Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Bedingungen in den letzten Jahrzehnten merklich verblasste. Anzumerken ist, dass die Auseinandersetzungen mit den gesellschaftlichen Veränderungen innerhalb der Religionspädagogik nicht von allen in gleicher Weise geteilt und vollzogen wurden.<sup>20</sup>

### 3. Oder doch nicht?

So betont Bernd SCHRÖDER, dass Kritik als Grundhaltung gegenüber Kirche und Religion gesellschaftlich ohnehin sehr präsent ist und für ihn daher nicht mehr ein ideologie- und

---

soziale Ressourcen, wie (bürgerlich geprägte) Sprache, (nicht)vorhandene häusliche Lernmöglichkeiten, Zugang zu kulturellen Veranstaltungen, (De)Motivation durch soziales Umfeld, (Nicht)Anerkennung geistiger Tätigkeiten, Minder/Höherbewertung handwerklicher Tätigkeiten etc. erhebliche Auswirkungen zeigen.

<sup>15</sup> ADORNO 2017 [Anm. 12], 145

<sup>16</sup> Vgl. METTE in diesem Band.

<sup>17</sup> Das neu entwickelte Konzept eines Problemorientierten Religionsunterrichts stellte Religionslehrer\*innen vor große Herausforderungen, weil sie auf keine Modelle zurückgreifen konnten und somit gezwungen waren, sich Materialien selber zu erarbeiten. (vgl. LANGER, Wolfgang: Aus dem Glauben leben lernen Stichwort: Vermittlung, in: LACHMANN, Rainer / RUPP, Hartmut F. (Hg.): Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie; Bd. 2, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2000, 137-252; 244)

<sup>18</sup> METTE 2010 [Anm. 9], 317.

<sup>19</sup> HEGER, Johannes: Art. Ideologiekritik, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2018, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100113> [abgerufen am 03.06.2019].

<sup>20</sup> Vgl. ausführlicher: RICKERS/SCHRÖDER 2010 [Anm. 6].

religionskritischer, sondern – erneut – „ein traditionserschließender oder sogar werbender Religionsunterricht das Gebot der Stunde [ist], der sich indes dadurch von früheren Modellen dieser Spezies unterscheidet, dass er nach Durchlaufen jener Phasen der Kritik zurückgewonnen wurde, also gewissermaßen eine ‚zweite Naivität‘ (Paul Ricoeur) der Tradition gegenüber entwickelt.“<sup>21</sup> Diese Aussage, formuliert aus Sorge um den Verlust von Tradition, ist als solche zu würdigen. Mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen wird betont, dass es vorrangig um das Finden von Gewissheiten, um das Gestalten der eigenen Lebensführung, das Gewinnen von Verbindlichkeiten und Tradition geht. „Ging es der damaligen Religionspädagogik um kritische Verunsicherung, so geht es heute um Gestalt suchende Vergewisserung.“<sup>22</sup> Diese schemenhafte Gegenüberstellung von Tradition und Ideologiekritik (als Kernelement von Emanzipation), kritischer Verunsicherung und Vergewisserungssuche als ein scheinbar unvereinbares Gegenüber gilt es aber zu hinterfragen. SCHRÖDERS Überlegungen verweisen auf die Notwendigkeit zu klären, welche Bedeutung Emanzipation und Kritik im Kontext religiöser Bildung zukommen.

#### **4. Emanzipation und Kritik: religionspädagogisch neu entdeckt?**

Die größte Kritik am Emanzipationsdiskurs (der 70er Jahre) richtet sich gegen die fast uneingeschränkt angenommenen Verfügungs- und Selbstverfüugungsmöglichkeiten des Menschen.<sup>23</sup> Die damit verbundenen idealistischen Annahmen von Emanzipation und ihre Ziele waren von einem Fortschrittsoptimismus geprägt, der in der Realität nicht einholbar war und ist. Emanzipation widerspricht sich selbst, wenn sie das Subjekt an seiner idealistischen Ausformung scheitern lässt und Gefahr läuft, Menschen auf ein bestimmtes idealistisches Verständnis und Ziel hin zu manipulieren. Insbesondere in pädagogischen Kontexten mit dem ihnen inhärenten Generationen- und Autoritätsgefälle kann Emanzipation in Indoktrination kippen, wenn beispielsweise im Religionsunterricht die Autorität biblischer und/oder theologischer Aussagen zur Untermauerung von Idealbildern benutzt und somit ein bestimmtes Bild von Emanzipation als gottgewollt vorgestellt wird ohne dieses im Horizont eigener Erfahrungen oder aus der Perspektive Mitbetroffener kritisch hinterfragen zu lassen. Im Kontext von Theologie ist der Emanzipationsbegriff mit dem Traditionsbegriff in einem wechselseitigen Begründungs- und Orientierungszusammenhang zu sehen. „[Z]u diesem Fundierungszusammenhang gehört zugleich, rechtfertigungs- und gnadentheologisch gesprochen, die vorlaufende Rückgründung auf Gottes erlösende und befreiende Freiheit, die erst Emanzipation durch eine befreite Freiheit in Geschichte und Gesellschaft theologisch verantwortbar sein lässt.“<sup>24</sup>

Gleichzeitig ist aber mit dem Erkennen der erlösenden und befreienden Freiheit verbunden, dass eine Kritik, die von der christlichen Sache ausgeht, auch auf die materiellen Bedingungen und Verflechtungen im sozialen und ökonomischen Bereich der Gesellschaft abzielen muss, um nicht idealistisch abzuheben.<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> SCHRÖDER, Bernd: „1968“ und die Religionspädagogik - aus der Sicht eines Nach-68ers, in: RICKERS/SCHRÖDER 2010 [Anm. 6], 351-377; 375.

<sup>22</sup> SCHRÖDER 2010 [Anm. 21], 377.

<sup>23</sup> ZILLEBEN, Dietrich: Art. Emanzipation, in: Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1 (2001), 394-401, 394.

<sup>24</sup> GRÜMME / SCHLAG 2017 [Anm. 2].

<sup>25</sup> LUTHER, Henning: Kritik als pädagogische Kategorie untersucht an H. J. Gamm: Kritische Schule und H. Stock: Religionsunterricht in der kritischen Schule, in: Praktische Theologie 8 (1973), 3-16, 15.

Das jeweilige Emanzipationsverständnis steht in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Vernunftverständnis. Ein metaphysisch ausgerichtetes Vernunftverständnis stützt ein bereits angesprochenes idealistisches Emanzipationsverständnis, das von einer Verfügungsrationale ausgeht, die als überhistorisch und unabhängig von Machtverhältnissen gedacht wird.<sup>26</sup> Hier gilt es, die Grenzen der Vernunft zu reflektieren und die heterogenen Kontexte mit den darin wirksamen Machtverhältnissen wahrzunehmen.<sup>27</sup> Emanzipative Bestrebungen können selbst nochmals unterschiedliche Auswirkungen im Machtgefüge zeigen.<sup>28</sup> Der damit verbundenen Gefahr, dass der Emanzipationsbegriff zur Reproduktion bestehender Verhältnisse und Wirkmechanismen beiträgt ist nach GRÜMME und SCHLAG nur in Auseinandersetzung mit seiner Kritik zu begegnen, die in einer nachmetaphysischen Reformulierung, der Bewusstheit seiner Kontextualität und der kritischen Selbstreflexion seiner diskursiven Konstruktionsmechanismen gesehen wird.<sup>29</sup> Parallel, weil untrennbar verbunden, ist der Kritikbegriff auf seine ihm eingeschriebenen Perspektiven, Ausklammerungen, Machtverstrickungen etc. zu befragen. Nach Judith BUTLER ist im Anschluss an FOUCAULT „Kritik die Bewegung, in welcher das Subjekt sich das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf diese Wahrheitsdiskurse hin.“<sup>30</sup>

Dem sind sowohl die religiösen Tradition(en) als auch gesellschaftlichen Entwicklungen zu unterziehen. Dabei geht es nicht um Kritik ihrer selbst willen. Das Ziel besteht darin, wenigstens annähernd durchschauen zu lernen, wo Manipulationen, Abhängigkeiten und Unfreiheiten lauern und ein Bewusstsein für die Begrenztheit der jeweiligen Wahrnehmungsperspektiven von Welt und Mensch zu entwickeln. In einer Zeit, wo geschlossene religiöse Gruppierungen zunehmen bzw. der Wandel von Majoritäts- hin zu Minoritätskonstellationen in der konfessionellen/religiösen Zusammensetzung von Institutionen und Gesellschaften Tendenzen zu identitärer Selbstvergewisserung und

---

<sup>26</sup> Vgl. ausführlicher RIBOLITS, Erich: Das Ende der Emanzipation, in: CHRISTOF, Eveline / RIBOLITS, Erich (Hg.), Bildung und Emanzipation, Innsbruck: Studien-Verl. 2013 (= Schulheft, Bd. 152, Jg. 38), 23-39; 25f.: Er konstatiert mit Verweis auf Lyotard, dass Emanzipation mittlerweile nicht als Alternative zur Realität verstanden wird, sondern „letztendlich sogar zu einer besonders avancierten Form der Zementierung gegebener Herrschaftsbedingungen geworden [ist]“ (EBD., 26).

<sup>27</sup> Dies charakterisiert auch die Zielrichtung der Kritischen Theorie. „Kritische Theorie will nicht die Welt nach veränderten Prinzipien einrichten [...] sondern die Ideologie überwinden, dass sie nach Prinzipien einzurichten sei.“ (BRAUNSTEIN, Dirk: Zum Materialismus der Kritischen Theorie. Bemerkungen über ‚ein paar Thesen‘ Adornos, in: JACOBSEN, Marc / LEHMANN, Dirk / RÖHRBEIN, Florian (Hg.): Kritische Theorie und Emanzipation, Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, 17-37; 26.

<sup>28</sup> Emanzipation als Forderung war historisch gesehen nicht immer mit einer uneingeschränkten Gleichstellung verbunden. Sichtbar wird wie dies an der Emanzipation der Juden oder der Frauen im 19. Jahrhundert. Der männliche, christliche Bürger blieb der unhinterfragte Bezugspunkt. Mit Ribolits lässt sich denn auch sagen: „Emanzipation gesellschaftlich Benachteiligter hat [...] kaum je etwas anderes bedeutet, als die dem bürgerlich-kapitalistischen System eingeschriebene Logik – jene Rationalität, die in den durch Eigentum, Waren und Staat bestimmten Prämissen vorgegeben sei – endgültig zur vollen Geltung bringen zu wollen. Der in unterschiedlichsten Varianten geführte Kampf um politische Emanzipation war ein Kampf um Emanzipation *innerhalb* der Bedingungen des gegebenen politisch-ökonomischen Status quo, kaum je einer um Emanzipation *von* diesen.“ (RIBOLITS 2013 [Anm. 26], 28f.)

<sup>29</sup> GRÜMME / SCHLAG 2017 [Anm. 2].

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel: Was ist Kritik? (übersetzt von Walter Seitter), Berlin: Merve-Verl. 1992, 15, zitiert in: BUTLER, Judith: Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 50 (2002) 2, 249-265, 258.



Abschottung zeigen und rechtsextreme Ideologien wachsenden Zuspruch erfahren,<sup>31</sup> ist eine Institutionen- wie eine Ideologiekritik aktuell notwendiger denn je. Insbesondere der Blick auf jene, die ausgeschlossen werden oder sich nicht lautstark artikulieren können, erfordert dies.

## 5. Biblische Tradition und Emanzipation – zwei Seiten einer Medaille?

Kinder und Jugendliche sind unbestreitbar verunsichernden Herausforderungen ausgesetzt: Religiöse Traditionen haben hier etwas anzubieten. Aufgabe der Religionspädagogik ist es, nicht nur werbend und traditionserschließend zu arbeiten, indem sie religionsdidaktisch vorsortiert und -entscheidet, welche Themen Relevanz beanspruchen, sondern, die Tradition einem Relevanzcheck angesichts der individuellen, sozialen und politischen Herausforderungen auszusetzen und die Adressat\*innen – in Schule, aber auch in außerschulischen Kontexten und der Erwachsenenbildung – zu befähigen, dies vornehmen zu können.<sup>32</sup> Die Sinnangebote aus der Tradition sind also der kritischen Aneignung und Transformation der jungen Menschen auszusetzen. Diese Form der Kritik darf die Religionspädagogik den jungen Menschen nicht abnehmen, sondern sie muss sie dazu ermuntern. Die jungen Menschen werden sich in einer religiösen Tradition nur verantwortungsbewusst verorten können, wenn sie durch ihr verunsicherndes Fragen dazu beitragen dürfen, die Lebendigkeit von Traditionen aufrecht zu erhalten. Und sie werden darin nur einen Platz für sich entdecken können, wenn sie in ihren (An)Fragen, ihren Ausdrucksweisen, ihrer selektiven Auswahl an Bewahrenswertem und ihrer Suche nach Antworten ernst genommen werden. In einer Welt der subtilen und nicht immer leicht zu durchschauenden Verführungen, in denen unterschiedliche Menschen- und Gottesbilder angeboten werden, ist es notwendig, eine Haltung zur Unterscheidung der Geister zu entwickeln. Diese gilt es auch auf die biblische und kirchliche Tradition anzulegen.

Insofern können Gewissheiten, die in dieser Auseinandersetzung gewonnen werden, niemals bedeuten, selbstgefällig auf Suchende und Zweifelnde herabzublicken und „sich gegen die Welt [zu] immunisieren“<sup>33</sup>. Aus einem christlichen Gottesverständnis heraus gilt es zweierlei stark zu machen: gegen ein vereinnahmendes Gottesverständnis ist darauf zu verweisen, dass Gott sich sowohl als *deus revelatus* als auch als *deus absconditus* erweist, den zu suchen es sich lohnt, der aber nicht als eindeutig Fassbarer zu haben ist. Und gegenüber den ausgrenzenden Tendenzen gilt es die biblische Sichtweise Gottes einzubringen, der sich der

---

<sup>31</sup> Vgl. SCHELSHORN, Hans: Allianzen zwischen Christentum und neorechten Parteien in Europa: Vortrag zur 19. Severin-Akademie am 10. Jänner 2017 (Schriftenreihe des Forum St. Severin für Christliche Spiritualität, Bildung und Kunst, Bd. 47), Linz: Katholischer Akademikerverband der Diözese Linz 2017; DERS.: Wider die Instrumentalisierung des Christentums. Zur Unvereinbarkeit von neorechter Ideologie und christlicher Moral, in: LESCH, Walter (Hg.): Christentum und Populismus: klare Fronten? Freiburg: Herder 2017, 26-37.

<sup>32</sup> HERBST und MENNE zeigen in ihrem Beitrag in ÖRF 27/2019 anhand des Framing-Konzepts auf, wie eine Wahrnehmungsschulung erfolgen kann, die Schüler\*innen unterschiedliche Perspektiven von Weltwahrnehmung erkennen lässt ohne dabei einer hegemonialen Vereinnahmung durch die Lehrperson vorschnell zu erliegen. Sie stellen damit im Kontext einer politischen Religionspädagogik Ideologiekritik als religionsdidaktisches Lernprinzip vor (vgl. HERBST, Jan-Hendrik / MENNE, Andreas: Ideologiekritik im Religionsunterricht?: Wiederbelebungsversuch eines religionsdidaktischen Lernprinzips, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) 1, 89-105).

<sup>33</sup> ZILLEBEN, Dietrich: Raumbeschreitungen. Wie Didaktik der Religion bei Sinnen ist, in: KLIE, Thomas / LEONHARD, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig: Evang. Verl.-Anst 2003, 67-91, 77.

Ausgeschlossenen und Marginalisierten bevorzugt annimmt und der sich von ihnen in ihren erlebten Ungerechtigkeiten anfragen lässt. Und dies wird nicht zuletzt an der Autorität Jesu deutlich, dessen Gotteserfahrungen sehr oft einer Bewährungsprobe ausgesetzt werden und im Kreuzestod seine stärkste Herausforderung erfahren. Diese Erfahrungen werden durch das Ereignis der Auferstehung nicht bedeutungslos, sondern höchstens in eine Hoffnung transformiert, die sinnlosem Leid nicht das letzte Wort gibt. Entgegen einer Ausblendung der Erfahrung von Leid und Sinnlosigkeit warnt METZ denn auch: „Wer [...] die theologische Rede von der Auferstehung des Christen so hört, dass in ihr der Schrei des Gekreuzigten unhörbar geworden ist, der hört nicht Theologie, sondern Mythologie, nicht das Evangelium, sondern einen Siegermythos.“<sup>34</sup> Verkaufen wir den jungen Menschen – in bester Absicht natürlich – einen „Siegermythos“, dann bleiben ihre Sinnlosigkeitserfahrungen im Hintergrund. Liest man den Tod Jesu aber „als eine bleibende Mahnung gegen sinnloses Leid und als bleibende Mahnung zur Veränderung von Unrechtsverhältnissen“<sup>35</sup>, ruft dies Kritik und die Frage nach Emanzipation auf.<sup>36</sup>

Mit Blick auf die biblische Botschaft sind in einem ersten Schritt die Unsicherheiten, Verunsicherungen, Infragestellungen, Krisen etc. von Kindern und Jugendlichen zu identifizieren, in einem zweiten Schritt ist zu überlegen, wie die Adressat\*innen sicher bzw. sichernd im Umgang damit begleitet werden können. Tragfähige Beziehungen werden dazu ausschlaggebend sein als normativ vorgegebene Lebensmodelle und Sichtweisen, die keine Garantie für die Lebensrelevanz der jeweiligen Adressat\*innen abgeben können. Die herausfordernde Beziehungsarbeit besteht darin, Kinder und Jugendliche zu ihren – auch verunsichernden – existenziellen Fragen zu führen, damit sie sich trauen sich diesen zu stellen und von möglichen Ängsten, Nöten oder Demütigungserfahrungen nicht paralysieren zu lassen. Dies bedeutet auch, sie darin zu bestärken, dass gewonnene Einsichten und Überzeugungen nicht zu besitzen sind, sondern in Auseinandersetzung mit der Welt immer wieder neu gewonnen, sowie Gott bzw. die Spuren Gottes in dieser Welt immer wieder neu entdeckt werden müssen. In diesem Sinne wird ein Traditionsbezug seine bewahrenden – in Abgrenzung zu konservierenden – Kräfte entfalten können, bei dem die Adressat\*innen verändernde Beteiligte sind. Die biblische Botschaft mit ihrer unverrückbaren Parteinahme für die Schwachen und Ausgestoßenen bleibt dabei eine nicht zu hintergehbare Autorität für

---

<sup>34</sup> METZ, Johann Baptist: Theodizee-empfindliche Gottesrede, in: METZ, Johann Baptist (Hg.): „Landschaft aus Schreien“. Zur Dramatik der Theodizeefrage, Mainz: Matthias-Grünwald 1995, 81-102; 84.

<sup>35</sup> LEHNER-HARTMANN, Andrea: Wider das Schweigen und Vergessen. Gewalt in der Familie, Innsbruck: Tyrolia-Verl. 2002, 225.

<sup>36</sup> Siegfried VIERZIG problematisiert in den 70er Jahren das Vorherrschen eines innerlichen Befreiungsdenkens im NT, das neuplatonistisch der Befreiung des Bewusstseins den Vorzug vor einer gesellschaftlich-politischen Befreiung gibt, wodurch es zu einer Trennung zwischen innerer und äußerer Emanzipation, Glaubensfreiheit und politischer Freiheit gekommen ist. „Diese idealistischen Eierschalen wird das Christentum heute überwinden müssen. Seine Aufgabe ist, die Emanzipation des Bewusstseins durch die Verkündigung der Freiheit vom Gesetz zu betreiben und in gleicher Weise für die politische Emanzipation einzutreten.“ (VIERZIG, Siegfried: Christentum und Emanzipation, in: OFFELE, Wolfgang (Hg.): Emanzipation und Religionspädagogik, Zürich: Benzinger 1972 (= Unterweisen und Verkünden 20), 39-47; 42f.) Die Gefahr, die VIERZIG in der Fokussierung auf die innere Freiheit ausmacht, ist, dass dadurch die Gefahr nicht gebannt ist, dass im Handeln dennoch ein System der Unfreiheit installiert wird – wie dies in der Bindung des Menschen an amtshierarchische Entscheidungen der Fall war. Eine Kollaboration der Amtshierarchie mit den Mächtigen dieser Welt zeigte eine große Wirkweise auf die Wahrnehmung des Evangeliums; stand doch irgendwann nicht mehr der Gekreuzigte, sondern der Weltenherrscher im Fokus. (EBD., 43) Komplementär dazu wurde ein Marienbild geformt, das nicht den Sturz der Mächtigen vom Thron verkündet, sondern Frauen ein Vorbild als reine, demütige Magd abgeben sollte. Wer sich diesen autoritären Vorgaben nicht beugt, wird gemäßregelt oder gar verfolgt.

religionspädagogisches Handeln, die den Einzelnen nicht nur in seiner unverhandelbaren Würde anerkennt, sondern ihn in sozialer und politischer Verantwortung verankert und darin ihr emanzipatorisches Potenzial hat.<sup>37</sup>

Selbst erlebte oder beobachtete Ungerechtigkeit kann dabei das Bedürfnis wecken, für sich und/oder andere etwas verändern zu wollen, sich von einengenden Zuschreibungen, Verhältnissen, Bedingungen befreien zu sollen und zu wollen und in der biblischen Botschaft eine Ermutigung dazu sehen. Die biblische Botschaft kann somit als politische gelesen werden, weil sie dazu führt, die Welt neu und anders zu sehen. Das bringt zunächst Unruhe in das gewohnte Leben, weil damit auch Fragen der Neuverteilung von Macht und Herrschaft einhergehen.

Emanzipatorische Bildungsbemühungen zielen darauf ab, Menschen zu ermächtigen, Dinge und Zusammenhänge, die bisher unhinterfragt blieben, neu zu entdecken und sich aus den damit verbundenen Zwängen und Bestimmungen zu befreien.<sup>38</sup> Im Hinblick auf Schule und Unterricht kann daraus folgen, dass emanzipatorisches Bildungsbemühen nicht immer mit einem angenehmen Unterrichtsklima oder leichteren Unterrichtsbedingungen kompatibel ist. Eingespielte Routinen, Selbstverständlichkeiten und Vertrautes zu verlieren, aufgeben zu müssen, verunsichert. Widerstand und Abwehr sowie die Sehnsucht nach Harmonie können die Reaktionen sein.<sup>39</sup> Ein evangeliumsorientierter Unterricht hat der Versuchung des Abgleitens in reine Wohlfühlrhetorik und -atmosphäre zu widerstehen, um sein inhaltliches Spezifikum einspielen zu können, das GRÜMME darin sieht, „den ‚Sinn für das, was fehlt und ‚anders sein könnte‘ in der Schule offen [zu halten]“. Der Religionsunterricht „wirkt sich auch normativ in dessen formaler Anlage als Sprachschule der Freiheit und einem Bildungsverständnis aus, das keinen verloren gibt. Dies wirkt sich im unterrichtlichen Umgang miteinander aus, nimmt ideologiekritisch institutionelle Zwänge und überbordende Leistungserwartungen in der Schule in den Blick und liefert über den Unterricht hinaus einen Beitrag dazu, die Schule als Lebenshaus für alle bewohnbar zu machen. Gleichwohl weiß dieser Religionsunterricht um die ‚Begrenztheit des schulischen Wirkungsraumes und die Bedeutung nichtschulischer Bildungsinstitutionen‘ aufgrund der strukturellen Eigenarten und zeitlichen Begrenztheit schulischen Lernens.“<sup>40</sup>

## 6. Selbstoptimierung statt Emanzipation?

Den institutionellen Blick mit Bezugnahme auf wirksame Zwänge zu schärfen scheint angesichts der Anforderungen an das moderne Subjekt notwendiger denn je. So kleiden sich

---

<sup>37</sup> Emanzipationsbestrebungen werden oft als Gefährdung von Traditionen im Sinne von Gewohnheiten, Bräuchen etc. angesehen. Dies verunsichert, gefährdet bequeme Routinen und könnte zu Änderungen nötigen. Emanzipationsbestrebungen richten sich aber nicht gegen Traditionen per se, sondern gegen die in ihnen eingeschriebenen Ungerechtigkeiten oder Herrschaftspraktiken. Und dann sind sie es wert, verändert zu werden.

<sup>38</sup> Emanzipationsbestrebungen richten sich nicht automatisch gegen Traditionen; sie decken aber auf, wo Traditionen die freie Entfaltung des Menschen beeinträchtigen oder behindern. Die größte Religionskritik entspringt somit der Beschäftigung mit religiöser Tradition innerhalb einer Religionsgemeinschaft und weniger der Kritik von außen.

<sup>39</sup> LEHNER-HARTMANN, Andrea: Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung, in: KROBATH, Thomas / LEHNER-HARTMANN, Andrea / POLAK, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen: Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen: V&R Unipress 2013, 165-176.

<sup>40</sup> GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht im public turn: Ein politisch dimensionierter Religionsunterricht auf der Suche nach einem angemessenen Öffentlichkeitsbegriff, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27 (2019) 1, 10-27, 21f

die modernen Zwänge des autonomen Subjekts in die Forderung nach Selbstoptimierung, die das optische Erscheinungsbild, insbesondere in den *social media* genauso umfasst wie den beruflichen Erfolg. Der Einzelne wird zum „Unternehmer seiner selbst“<sup>41</sup> und die Autonomie der Subjekte konstituiert sich als erwartete und soziale Selbstdisziplinierung<sup>42</sup>. Es mutet irritierend an, dass das in Emanzipationsprozessen befreite Subjekt Zwängen unterworfen wird, die es sich selbst auferlegt. Während die Analysen FOUCAULTS zutage bringen, dass das neuzeitliche Subjekt den Anforderungen einer Disziplinargesellschaft genügen muss, an das von außen normierende Erwartungen und Sanktionen herangetragen und die in erster Linie über den Körper ausgetragen werden<sup>43</sup>, ist das neoliberale Leistungssubjekt einer subtileren Form der Machteinwirkung ausgesetzt, die über die Psyche ausgetragen wird. Das Individuum selbst wirkt auf sich ein und zwar dermaßen, „dass es den Herrschaftszusammenhang in sich abbildet, wobei es ihn als Freiheit interpretiert. Selbstoptimierung und Unterwerfung, Freiheit und Ausbeutung fallen hier in eins.“<sup>44</sup> Nach HAN ist darin das Paradox erkennbar, dass das Ich sich als immer wieder neu entwerfendes Projekt, das sich von äußeren Zwängen befreit sieht, nun inneren Zwängen in Form von Leistungs- und Optimierungszwang unterwirft – und dies unter den Vorzeichen von Freiheit.<sup>45</sup> „Die Freiheit des *Könnens* erzeugt sogar mehr Zwänge als das disziplinarische *Sollen*, das Gebote und Verbote ausspricht. Das *Soll* hat eine Grenze. Das *Kann* hat dagegen keine. Grenzenlos ist daher der Zwang, der vom *Können* ausgeht.“<sup>46</sup> Darin besteht die besonders subtile Form des Neoliberalismus, die Freiheit selbst auszubeuten.

Die Verinnerlichung der Formen der Selbstoptimierung macht es für den Einzelnen schwierig, diese Form der Unterdrückung überhaupt erkennen zu können. Als besonders wirksam erweist sich dabei der subtile Zugriff auf die Person über den Bereich der Emotionen, um ihre Handlungen auf präreflexiver Ebene zu beeinflussen und erfolgreich steuern zu können<sup>47</sup> – durchaus mit fatalen Folgen. „Das neoliberale Regime verwandelt die Fremdausbeutung in die Selbstaussbeutung, von der alle ‚Klassen‘ betroffen sind. [...] Und aufgrund der Vereinzelung des sich selbst ausbeutenden Leistungssubjekts formiert sich kein *politisches Wir*, das zu einem gemeinsamen Handeln fähig wäre.“<sup>48</sup> Die Verwiesenheit auf sich selbst lässt den Gedanken nach Befreiung sowie Emanzipationsbestrebungen kaum aufkommen. Scheitern bleibt ebenfalls in der eigenen Verantwortung und ist als ungenügende Anstrengung oder schwacher Wille zu interpretieren. Gesellschaftliche Bedingungen bleiben ausgeblendet. Nach HAN besteht darin die besondere Intelligenz des neoliberalen Regimes. Eine Solidarisierung der Ausgebeuteten wird damit verunmöglicht. In

---

<sup>41</sup> FOUCAULT, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität 2: Die Geburt der Biopolitik*: Vorlesung am Collège de France, 1978-1979 (herausgegeben von Michel Sennelart, übersetzt von Jürgen Schröder), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, 314.

<sup>42</sup> BÜNGER, Carsten: *Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs*, in: CHRISTOF/RIBOLITS 2013 [Anm. 25], 7-22; 13.

<sup>43</sup> Vgl. ausführlich das Kapitel zu ‚Disziplin‘ bei FOUCAULT, Michel: *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses* (übersetzt von Walter Seitter), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, 173-294.

<sup>44</sup> HAN, Byung-Chul: *Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*, Frankfurt a.M.: Fischer 2016, 42.

<sup>45</sup> Nach ihm besteht die heutige Krise der Freiheit darin, „dass wir es mit einer Machttechnik zu tun haben, die die Freiheit nicht negiert oder unterdrückt, sondern sie ausbeutet. [...] Sie smarte Macht mit freiheitlichem, freundlichem Aussehen, die anregt und verführt, ist wirksamer als jene Macht, die anordnet, androht und verordnet.“ (EBD., 27)

<sup>46</sup> EBD., 10

<sup>47</sup> EBD., 64ff.

<sup>48</sup> EBD., 15.

Folge richtet sich die Aggression vielmehr gegen sich selbst. „Diese Autoaggressivität macht den Ausgebeuteten nicht zum Revolutionär sondern zum Depressiven.“<sup>49</sup> Als solcher ist er ein willfähriger Zeitgenosse, der gut manipulierbar ist. Die neueren politischen Entwicklungen insbesondere in bisher demokratisch organisierten Staaten legen ein beunruhigendes Zeugnis davon ab. Der Bürger wird in politischen Dingen zu einem Konsumenten ohne wirkliches Interesse an der aktiven Gestaltung der Gemeinschaft. „Er reagiert nur passiv auf die Politik, indem er nörgelt, sich beschwert [...]“.<sup>50</sup> Dieser Logik folgen auch Politik und Politiker\*innen, die zu Lieferanten werden, die ihre Wähler\*innen zufriedenstellen müssen.<sup>51</sup> Partizipation erfolgt nur mehr in Form von Beschwerde und Reklamation in der von HAN so benannten „Zuschauerdemokratie“. Digitalisierung scheint diese Haltung auf allen Ebenen zu verstärken. Neben jenen, die es sich mehr oder weniger gut darin eingerichtet bzw. resigniert haben, gibt es immer wieder auch kritische Stimmen, die sich damit nicht zufrieden geben wollen und die sich insbesondere in der jungen Generation artikulieren.

## 7. Krisen, Krisen, nichts als Krisen?

Aktuell finden sich Jugendliche in einer Welt vor, in der Selbstinszenierung und -optimierung Leitbegriffe abgeben und die Verantwortung ihnen selbst auferlegen. Daneben sehen sie sich – obwohl sie in den westlichen Staaten am wirtschaftlichen Erfolg partizipieren – einer ständigen Krisenrhetorik ausgesetzt, die ihre Lebensperspektiven massiv einzuschränken scheinen: Bankenkrise, Wirtschaftskrise, Umweltkrise, Flüchtlingskrise, Klimakrise, Bildungskrise bis hin zur Identitätskrise, die ihnen selbst – in Anklängen durchaus auch als Vorwurf – attestiert wird. Krisen gab es zwar in den vorangegangenen Jahrzehnten auch, aber durch den vorherrschenden Fortschrittsoptimismus erschienen diese durch geeignete Maßnahmen in den Griff zu kriegen sein. Technik- und Fortschrittsgläubigkeit verhinderten aber gleichzeitig, dass notwendige Maßnahmen tatsächlich ergriffen wurden. So verhallten auch die Analysen und Handlungsvorschläge eines Club of Rome<sup>52</sup> ungehört.

Heute werden junge Menschen damit konfrontiert, dass die Wachstumsspirale ihr Ende erreicht hat und der in Katastrophenrhetorik gekleidete Krisendiskurs zeichnet für ihre Zukunft ein Bild von Verzicht und Verlust. Jene, die in bildungsaffinen und existenziell gut abgesicherten Verhältnissen aufwachsen, mag dies wenig(er) erschüttern. Manche widersetzen sich auch bewusst der linearen Fortschrittsgläubigkeit; Karriere, Status treten zugunsten von geregelten Arbeitszeiten, Freizeit und Genuss in den Hintergrund. Freunde, sinnvolle Tätigkeiten in der Freizeit sind wichtiger als der nächste Karrieresprung<sup>53</sup>, der Überstunden, Mobilität und Flexibilität in der Arbeit und im Privatleben abverlangt. Damit

---

<sup>49</sup> EBD., 16.

<sup>50</sup> EBD., 21.

<sup>51</sup> Das Einfordern von Transparenz in der Politik stellt nach HAN keine politische Forderung dar, weil nicht die Transparenz für politische Entscheidungsprozesse gefordert wird, sondern das Ziel vielmehr darin besteht, Politiker\*innen zu entblößen, zu demaskieren und zu skandalisieren.

<sup>52</sup> MEADOWS, Dennis L.: Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1972.

<sup>53</sup> Vgl. CALMBACH, Marc et al.: Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2016, 463: Anzumerken dazu ist, dass dies insbesondere in der Gruppe der experimentalistischen Hedonisten (EBD., 119-122) erfolgt, die ein animierendes soziales Umfeld aufweisen und selten von existenziellen Sorgen wie die Prekären geplagt werden.

verweigern sich diese jungen Menschen den Zentralkonzepten eines neoliberalen Credo, was ihre Elterngeneration durchaus irritieren kann. Jugendliche, die in prekären Verhältnissen aufwachsen, blicken aber oft sehr pessimistisch in die Zukunft.<sup>54</sup> Sie haben die nicht unbegründete Angst, keinen geeigneten Arbeitsplatz zu finden und somit die Basis für ein Leben mit Partner\*in und Familie, die ihnen Orientierung und Sicherheit geben könnte, zu verlieren. Krisenrhetorik gepaart mit Existenzängsten lähmt die Motivation und die Möglichkeit zur Gesellschaftsgestaltung und somit die Entwicklung der jungen Menschen. Gepaart mit dem neoliberalen Credo der Selbstoptimierung bleibt nach unrealistischen Erwartungen und Sehnsüchten oftmals nur Selbstzweifel bis hin zu Selbstaufgabe.<sup>55</sup>

Eine politische Wende im Krisendiskurs lässt sich aktuell an der ‚Fridays for future‘-Bewegung beobachten. In der Person Greta THUNBERGS macht sich ein neuer Umgang mit Krisen fest. Bereits mit 15 Jahren hielt sie den Mächtigen dieser Welt einen Spiegel vor Gesicht und spielte ihnen die Verantwortung für die Krise zurück. So lässt sich in der ‚Fridays for future‘-Bewegung das Erstarken einer emanzipierenden Haltung gegenüber lähmenden Wirkungen und den verursachenden Generationen ausmachen. Und dies nicht in erster Linie in einem generationalen Abgrenzungsverhalten, sondern in einem offenen Zugehen auf die Klimakrise, gelebter Verhaltensänderung bei gleichzeitigem In-die-Verantwortungnahme der vorangegangenen Generationen. Nicht das Zuschreiben von Schuld und somit die Vergehen in der Vergangenheit stehen im Zentrum – auch wenn sie unverhohlen benannt werden –, sondern die klare Aufforderung für längst fällige konkrete Handlungen. Ob es sich hier um ein neues, tragfähiges generationenübergreifendes Narrativ handelt, wird die Zukunft zeigen. Ein starkes, international umspannendes Zeichen junger Menschen ist es jedenfalls. Noch lässt sich nicht abschätzen, ob das Engagement gegen den Klimawandel eine Alternative sein kann zu vorherrschenden negativen Narrativen, die sich beispielsweise gegen Geflüchtete, Migrant\*innen, Muslime etc. richten und somit eine willkommene Projektionsfläche für eigenes Scheitern oder verwirkte Lebenschancen abgeben. Abhängen wird es davon, ob es gelingt, auch jene aus prekären Verhältnissen mitzunehmen und die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Krisen und Unterdrückungsverhältnissen einsichtig zu machen, um damit den Zwängen der Selbstoptimierung politische Alternativen entgegenzusetzen. Damit wäre dem Emanzipationsgedanken eine neue Zielrichtung gegeben.

Aufgabe der Religionspädagogik wird es sein, diese Entwicklungen nicht nur zu beobachten, sondern die jungen Menschen durch ihre Hoffnungen und den zu erwartenden Frust aktiv zu begleiten und ihnen Kritik und Emanzipation nicht als Instrumente oder Visionen für eine endgültig zu erreichende Weltverbesserung anzubieten, sondern als ständig neu zu konzipierendes Unterfangen vor Augen zu stellen, das Schwachstellen, Ungerechtigkeiten, Lebensbedrohungen offen legt und Befreiung als dynamisches Dauerprojekt vorstellt.

---

<sup>54</sup> Ebd., 462.

<sup>55</sup> Wie Dörthe VIEREGGE aufzeigt, könnte Religion (szugehörigkeit) für Jugendliche in prekären Verhältnissen einen Ort bieten, an dem sie Statuszugewinn erfahren – vorausgesetzt, dass sie einen Platz der Zugehörigkeit erhalten und sich nicht als fremd erfahren. (vgl. VIEREGGE, Dörthe: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher: eine empirische Studie (Religious diversity and education in Europe; Bd. 26). Münster [u.a]: Waxmann 2013)