

Claudia Gärtner · Jan-Hendrik Herbst *Hrsg.*

Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik

Diskurse zwischen Theologie,
Pädagogik und Politischer Bildung

EXTRAS ONLINE



Springer VS

Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik

Claudia Gärtner · Jan-Hendrik Herbst
(Hrsg.)

Kritisch- emanzipatorische Religionspädagogik

Diskurse zwischen Theologie,
Pädagogik und Politischer Bildung

Hrsg.

Claudia Gärtner
Dortmund, Deutschland

Jan-Hendrik Herbst
Dortmund, Deutschland

ISBN 978-3-658-28758-0

ISBN 978-3-658-28759-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Die vorliegende Publikation hat sich zum Ziel gesetzt, Potenziale, Perspektiven und Probleme einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik interdisziplinär zu vermessen. Von unterschiedlichen Standorten und aus jeweils anderen Perspektiven werden Möglichkeiten und Grenzen einer religionspädagogischen Bezugnahme auf ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ umrissen und die politische Dimension religiöser Bildung reflektiert. Wesentliche Beiträge hierzu wurden auf der Tagung „Zurück in die Zukunft? Kritik und Emanzipation in politischer und religiöser Bildung“ debattiert, die Anfang 2019 in der Katholischen Akademie Schwerte mit zahlreichen Teilnehmer*innen aus der Religionspädagogik, der Politikdidaktik, der Pädagogik und der Theologie durchgeführt wurde. Die intensiven Diskussionen sind in diesen Sammelband ebenso eingeflossen wie zahlreiche weitere Beiträge, die diese Debatten ergänzen und erweitern.

Die interdisziplinäre Ausrichtung der Tagung war für alle Beteiligten eine besondere Herausforderung, weil es darum ging, über die fachinternen Sprachspiele hinweg konstruktive Kommunikation zu ermöglichen. Als erstes möchten wir uns bei allen Teilnehmer*innen dafür bedanken, dass dies gelungen ist. Es erforderte Geduld, gegenseitiges Zuhören, gemeinsames Nachdenken und die *Anstrengung des Begriffs*.

Besonders danken möchten wir allen Referent*innen, die durch ihre Beiträge die Tagung bereichert und ermöglicht haben: Carsten Bünger, Dominik Gautier, Andreas Hellgermann, Simone Horstmann, Judith Könemann, Jürgen Kroth, Bettina Lösch, Norbert Mette, Viera Pirker und Lukas Ricken. Herzlichen Dank!

Für organisatorische Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung möchten wir herzlich Simone Mach (Kommende Dortmund) danken. Ebenfalls bedanken wir uns für das genaue Korrekturlesen

des Sammelbandes bei Henrike Herdrumm (TU Dortmund), Lukas Ricken (Universität Tübingen) und ganz besonders bei Madeline Stratmann (TU Dortmund).

Wir freuen uns sehr darüber, dass ein gemeinsames Ringen um die Leitbegriffe ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ in politischer und religiöser Bildung unter der Frage „Zurück in die Zukunft?“ so ernsthaft und produktiv möglich war, und hoffen, dass der auf dieser Tagung basierende, aber um wichtige Beiträge erweiterte Sammelband eine Grundlage für zukünftige Debatten und Diskussionen darstellt.

Claudia Gärtner, Jan-Hendrik Herbst und Robert Kläsener
im Sommer 2019

Inhalt

Geleitwort.....	V
Einleitung: Zurück in die Zukunft?	1
<i>Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst</i>	

TEIL I – HISTORISCHE SELBSTVERGEWISSERUNG 21

Die religionspädagogische Reformdekade um 1968: Retrospektionen und Rekonstruktionen	23
<i>Hinführung I</i>	

Problemorientierter Religionsunterricht: Vernachlässigtes Potential für eine politisch sensible Religionspädagogik in postdemokratischen Zeiten?	33
<i>Bernhard Grümme</i>	

Grundbegriffe, unabgeoltene Potenziale und Perspektiven des problemorientierten Ansatzes für gegenwärtige kritische politische Religionspädagogik.....	55
<i>Thorsten Knauth</i>	

Blick in den Rückspiegel I: Die evangelische Religionspädagogik der Reformdekade um 1968.....	83
<i>Gespräch mit Zeitzeug*innen</i>	

Blick in den Rückspiegel II: Die katholische Religionspädagogik der Reformdekade um 1968	101
<i>Gespräch mit Zeitzeugen</i>	

TEIL II – RELIGIONSPÄDAGOGISCHE REFLEXIONEN 125

Religionspädagogische Grundlagenreflexionen und Perspektiven:
 Kritik und Emanzipation in der Religionspädagogik 127
Hinführung II

Emanzipation –
 religionspädagogische Leitidee oder überholtes Ideal? 139
Andrea Lehner-Hartmann

Emanzipation (und Kritik) in der Religionspädagogik –
 Herausforderungen, Potenziale, Perspektiven 163
Norbert Mette

(Vorläufige) Grenzen der Emanzipation –
 Zum Problem religiös-legitimierter Gewalt
 an nicht-menschlichen Tieren 181
Simone Horstmann – in Response auf Norbert Mette

Politische Religionspädagogik –
 ein kritisch-emanzipatorischer Ansatz 195
Judith Könemann

Subjektorientierte religiöse Bildungsprozesse – medial gespiegelt 215
Viera Pirker – in Response auf Judith Könemann

TEIL III – POLITISCH-THEOLOGISCHE REFLEXIONEN 233

Totgesagte leben länger?
Neuere Entwicklungen und Kontroversen
der Politischen Theologie..... 235

Hinführung III

Solidarische Subjektwerdung –
Ein theologischer Kommentar zur Frankfurter Erklärung
für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung..... 243
Ulrich Engel

Mystik *als* Widerstand –
Das Emanzipationspotenzial von Dorothee Sölles politisch-
mystischer Theologie unter den Bedingungen „entgrenzter“ Arbeit 273
Ansgar Kreutzer

Vergangenheit und Aktualität der politischen Theologie..... 291
Jürgen Kroth

Unterbrechung als religionspädagogische Kategorie:
Fridays for Future, die Politische Theologie und die Schule 313
Andreas Hellgermann – in Response auf Jürgen Kroth

TEIL IV – KRITISCH-PÄDAGOGISCHE REFLEXIONEN 331

Trivialisierung von Kritik?

Kritische Pädagogik und kritische politische Bildung im Blickfeld 333

Hinführung IV

Von der Kritik der Bildung und der Möglichkeit der Emanzipation:

Kritische Bildungstheorie weiter erzählen 341

Carsten Büniger

Heydorn lesen?

Zur religionspädagogischen Rezeption kritischer Bildungstheorie 361

Lukas Ricken – in Response auf Carsten Büniger

Wie politisch darf und sollte Bildung sein?

Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘

aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung 383

Bettina Lösch

Irritierbarkeit.

Eine theologische Überlegung

zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik 403

Dominik Gautier – in Response auf Bettina Lösch

TEIL V – EXEMPLARISCHE PRAXISFELDER 421

Von den ungleichen Geschwistern ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ –
Konkretisierungen anhand kirchlich-religiöser Praxisfelder..... 423
Hinführung V

Kritisch-emanzipatorische Bildung
auf Tagen religiöser Orientierung?..... 429
Friederike Bartmann, Jan-Hendrik Herbst und Simon Schäfer

Kritisch-emanzipatorischer Religionsunterricht –
Grundlegende Überlegungen
am Beispiel des Themas ‚Christliche Tierethik‘ 447
Markus Bürger und Sebastian Jendt

Kritische politische Bildung
in der (kirchlichen) Begabtenförderung?
Reflexion und Diskussion
am Beispiel von Ferienakademien im Cusanuswerk..... 465
Clara Debour

Kritisch-religiöse Bildung in der religionspädagogischen
Ausbildung angehender Seelsorger*innen im Bistum Trier 483
Klaus-Gerd Eich

Ganz schön politisch: Ästhetisch orientierter Religionsunterricht..... 499
Claudia Gärtner

Ideologiekritischer Religionsunterricht konkret –
Didaktische Reflexionen
anhand biblischen, ethischen und performativen Lernens 519
Jan-Hendrik Herbst

Kritisch-emanzipatorische religiöse Bildung in der Christlichen Arbeiterjugend: Reflexionen am Beispiel der Methode „Sehen, Urteilen, Handeln“	537
<i>Christoph Holbein-Munske</i>	

<i>Religionssensible politische Bildung für Jugendliche – Ein Bericht aus der Bildungspraxis</i>	557
<i>Andrea Keller und Robert Kläsener</i>	

Compassion-Projekte in der religiösen Bildung als Anstoß für kritische politische Bildung?	573
<i>Alexander Wohnig</i>	

Kritisch-emanzipatorische Bildung in der kirchlichen Arbeit mit weltwärts-Freiwilligen	591
<i>Judith Wüllhorst</i>	

TEIL VI – ABSCHLUSS UND AUSBLICK **611**

Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Rückblick und Zusammenfassung	613
<i>Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst</i>	

Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Offene Fragen und programmatischer Ausblick	633
<i>Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst</i>	



Einleitung: Zurück in die Zukunft?

Claudia Gärtner und Jan-Hendrik Herbst

„Etwas Neues zu schreiben heißt immer auch, einen Bezug zu großen, inspirierenden Autoren zu entwickeln. Sie vererben uns eine Art zu lesen, sie haben eine Arbeit der Aufklärung und Erklärung geleistet und [...] ihre Gesten haben eine autorisierende Wirkung auf uns.“¹

Zurück in die Zukunft?² Diese Frage ist der Titel einer Film-Trilogie von Robert Zemeckis, in der es um Zeitreisen geht. Die Science-Fiction-Erzählung zeigt auf, wie eng Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verwoben sind. Die Hauptpersonen der Trilogie reisen in frühere Zeiten und versuchen dort Korrekturen vorzunehmen, um die Jetztzeit vor Gefahren zu bewahren. Vergangenheit und Gegenwart beeinflussen sich dabei wechselseitig in einer komplexen Gemengelage.

Auch in der Religionspädagogik beeinflusst die Vergangenheit und ihre Deutung die Gegenwart. Der Bezug zur Vergangenheit, ihre Aufarbeitung und das Herausarbeiten ihrer Bedeutung für aktuelle Forschungsprojekte stellt eine relevante wissenschaftliche Tätigkeit dar. Dabei lässt sich ein komplexes Verhältnis zur Zeit feststellen, vor allem wenn es um den Bezug auf „1968“ als Chiffre für eine gesamtgesellschaftliche Reformphase geht.³

¹ ERIBON, Didier: Gesellschaft als Urteil. Klassen, Identitäten, Wege, Berlin: Suhrkamp 2017, 61.

² Recherchen haben ergeben, dass der Rekurs auf die Frage „Zurück in die Zukunft?“ häufiger im Zusammenhang mit den rezipierten Bezugswissenschaften gegeben ist. Beispielhaft dafür steht Rodrigo DUARTE mit seinem Artikel „Zurück in die Zukunft. Die kritische Theorie der Kulturindustrie und die ‚Globalisierung‘“ (in: DERS.: Deplatierungen, Wiesbaden: Springer VS ²2017, 39–50). Zudem fand auch ein Studententag zu Jürgen Moltmann mit dem Titel „Zurück in die Zukunft“ in der Evangelischen Akademie in Lutherstadt Wittenberg im Januar 2019 statt.

³ Wenn 1968 als einfache Jahreszahl verwendet wird, werden keine Anführungszeichen gesetzt. Handelt es sich um die Chiffre bzw. das Symbol wird die Schreibweise „1968“ bevorzugt.

Die Begriffe ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ sind dabei unmittelbar mit dieser Chiffre verbunden.

1 Gibt es eine neue Aktualität von ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘?

Im Mai 2018 fand in Berlin, 50 Jahre nach 1968, der internationale Kongress „Emanzipation“ statt. Renommierete Wissenschaftler*innen aus der ganzen Welt, z. B. Didier Eribon, Chantal Mouffe oder Wendy Brown, diskutierten darüber, wie ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ heute gedacht werden können. Es kamen geschätzt fast 1000, vor allem junge Menschen, in das Haus der Kulturen der Welt, um bei bestem Wetter im stickigen Hörsaal die erste Plenarveranstaltung „Was ist Emanzipation?“ mitzuerleben. Die lebendige Atmosphäre wurde in der Berichterstattung als „Festivalatmosphäre“⁴ beschrieben.

Der Anschluss an „1968“ erweist sich dabei auch für religiöse Bildung als plausibel: ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ waren für mindestens eine Dekade die zentralen Leitbegriffe in der Religionspädagogik. In den späten 1960er und frühen 1970er Jahren waren sie Dreh- und Angelpunkt in den Debatten verschiedener Disziplinen (z. B. Sozialwissenschaften, Pädagogik, Theologie und Politikdidaktik). Um sie herum wurden zentrale Theoreme gruppiert. Es waren unter anderem die großen Koryphäen dieser Zeit, die sich ihnen widmeten: Karl Ernst Nipkow, Gert Otto, Hubertus Halbfas, Peter Biehl, Hans-Peter Kaufmann, Dietrich Zilleßen, Folkert Rickers, Siegfried

⁴ MALOWITZ, Karsten / KLENK, Moritz: Berliner Splitter I. Bericht vom ersten Tag der Konferenz „Emanzipation“ (2018), in: <https://soziopolis.de/vernetzen/veranstaltungsberichte/artikel/berliner-splitter-i-freitag/> [abgerufen am 31.01.2019]. Über den Kongress wurde in überregionalen Medien ausführlich berichtet, beispielsweise in der Süddeutschen Zeitung, dem Tagesspiegel oder der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Eine Dokumentation der Pressestimmen findet sich auf der Seite „Kritische Theorie in Berlin“ online unter criticaltheoryinberlin.de/emancipation/#documentation [abgerufen am 23.10.2019].

Vierzig oder Dieter Stoodt. Dabei bezogen sie sich auch auf die kritische Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik⁵ und die Politische Theologie.⁶

Doch seit Mitte der 1970er Jahre lässt sich in der Fachwissenschaft eine Abwendung von dieser Terminologie beobachten.⁷ Man kann ein Bündel an Gründen für die Heftigkeit dieser Abwendung identifizieren, wobei es sowohl interne (z.B. konzeptionelle Schwierigkeiten der Begriffe), als auch äußere Faktoren (z.B. eine gesamtgesellschaftliche Tendenzwende) wahrzunehmen gilt. Auch wenn die beiden Begriffe in den genannten Wissenschaften, auch der Religionspädagogik, immer mal wieder an einzelnen

⁵ Namentlich zu nennen wären hier beispielsweise Herwig Blankertz, Hans-Jochen Gamm, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Heinz-Joachim Heydorn oder auch Theodor W. Adornos pädagogische Schriften. Auch die politikdidaktische Rezeption gilt es dabei wahrzunehmen. Es waren Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen oder Rolf Schmiederer sowie Oskar Negt, die ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ für die politische Bildung fruchtbar machten.

⁶ Besonders hervorzuheben sind hier Johann B. Metz, Dorothee Sölle oder Jürgen Moltmann, die die Begriffe theologisch ausgedeutet haben. Entgegen kam dabei der theologischen Rezeption ein religiöser Horizont, der den Begriffen ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ eingeschrieben war. Dies stellt Axel Honneth pointiert fest. „Die schlechten, korrumpierten Zustände, als die die sozialen Verhältnisse der Gegenwart im Sinne eines säkular verstandenen Sündenfalls gedeutet werden können, sollen durch eine Emanzipation überwunden werden, in der die Menschheit sich als eine Vereinigung assoziierter Produzenten von der Gewalt der Materie befreit“ (HONNETH, Axel: Sublimierungen des Marxschen Erbes – Eine Richtigstellung aus gegebenem Anlass, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 6 (2009), 55).

⁷ Vgl. OFFELE, Wolfgang (Hg.): Emanzipation und Religionspädagogik, Zürich / Einsiedeln / Köln: Benziger 1972. BIEHL, Peter / KAUFMANN, Hans-Peter (Hg.): Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt am Main: Diesterweg 1975. ZILLEBEN, Dietrich: Emanzipation und Religion, Frankfurt am Main: Diesterweg 1982. Vgl. SCHRÖDER, Bernd: Eruditio – Unterricht – Erziehung – Emanzipation – Bildung. Wechselnde Leitbegriffe in der Geschichte der Religionspädagogik, in: DOMSGEN, Michael (Hg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2009, 47–71, 60. Vgl. METTE, Norbert: 1968 und die katholische Religionspädagogik. Ansätze, Wirkungen, unabgeholte Potentiale, in: RICKERS, Folkert / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, 311–322, 317.

Stellen auftauchten, überrascht vor diesem Hintergrund erst einmal ein Ereignis wie der Kongress in Berlin.

2 Erster Versuch einer Bedeutungsbestimmung von ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘

An dieser Stelle können keine ausführlichen Begriffsreflexionen stehen, auch weil die unterschiedlichen Beiträge des Sammelbandes *konstellativ* einen Zugang zu ihnen ermöglichen sollen. Dennoch gilt es bereits zu Beginn des Bandes einen ersten Versuch der Bedeutungsbestimmung vorzunehmen, um eine Verständnisgrundlage zu schaffen. ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ lassen sich dabei als unmittelbar aufeinander bezogene Begriffe auffassen, die ein komplexes semantisches Feld eröffnen, in dem auch ‚Politik‘, ‚Herrschaft‘, ‚Macht‘, ‚Ideologie‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Freiheit‘ oder ‚Demokratisierung‘ angesiedelt werden können. Ihre Bedeutung lässt sich, in einer ersten Annäherung, im Rückgriff auf die Frankfurter Erklärung kritisch-emanzipatorischer Politischer Bildung erklären, deren Anspruch weder auf schulische Bildung, noch auf das Fach ‚Politik‘ beschränkt ist. Die sechs Grundsätze der Frankfurter Erklärung (FFE 1–6) stellen einen roten Faden durch den Sammelband dar: Sie werden an unterschiedlichen Stellen wieder aufgegriffen und hinsichtlich ihrer religionspädagogischen Relevanz reflektiert.⁸

‚Kritik‘ meint im emphatischen Sinne nicht einfach ‚Kritikerei‘ oder ‚Meckern‘, sondern die grundlegende Problematisierung allgemeiner (zumeist

⁸ Vgl. Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung (FFE), in: Journal für politische Bildung 4 (2015), 94–96. Vgl. dazu den Beitrag von Bettina LÖSCH in diesem Band. Im Sammelband geht es jedoch nicht um eine ungebrochene Rezeption der Erklärung, weil die Eigenlogik religiöser Bildung gewahrt bleiben sollte. Vgl. GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 19), Paderborn: Schöningh 2015, 221.

sozialer) Zusammenhänge auf der Basis tiefgreifender wissenschaftlicher Analyse. ‚Kritik‘ impliziert also, wie es das griechische Verb ‚krino‘ ausdrückt, sowohl ‚unterscheiden‘ (Analyse) als auch ‚entscheiden‘ (normativ fundierte Positionierung). Die etymologische Nähe zum Begriff der ‚Krise‘ ist nicht zufällig, denn gerade Zeiten der Krise evozieren grundlegende Kritik (FFE 1).⁹ Im Moment der Krise geht es eben auch um Konflikte und Dissens sowie um alternative Perspektiven, die im Horizont kritischer Analysen in den Blick geraten (FFE 2).

‚Kritik‘ lässt sich als ‚bestimmte Negation‘ auffassen, insofern der zu kritisierende Gegenstand durch Analyse umrissen und als problematisch abgelehnt wird. Typische Gegenstände emphatisch verstandener, also auf größere Zusammenhänge bezogener Kritik sind gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse, soziale Ungleichheit und -gerechtigkeit, Ein- und Ausschlüsse, soziale Pathologien (z. B. Entfremdung, Verdinglichung oder Anomien), sowie Ideologien (z. B. Rassismus, Sexismus, neoliberale Subjektivierung) (FFE 3). Dabei geht es darum, in einer kritischen Zeitdiagnose aktuelle Krisenphänomene und ihre Zusammenhänge begrifflich zu fassen. ‚Kritik‘ setzt voraus, dass ihr Gegenstand sich begründet als falsch aufweisen lässt und zugleich verändert werden kann. Gleichzeitig ist die Einsicht gewachsen, dass es keinen Standpunkt außerhalb der kritisierten Zusammenhänge gibt, sodass Kritik reflexiv zu denken und die eigene Verstrickung offenzulegen ist (FFE 4).

An dieser Stelle setzt der Begriff der Emanzipation an, der auf der ‚praxis-optimistischen‘ Annahme aufbaut, dass positive Veränderungen möglich sind (FFE 5 und FFE 6). Emanzipation gibt dabei die Blickrichtung der

⁹ Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zum unabgeholten Potenzial des ideologiekritischen Arguments für den konfessionellen Religionsunterricht, in: RpB 79 (2018), 86–97, 92.

Veränderung an, die durch Begriffe wie ‚Demokratisierung‘, ‚Selbst- und Mitbestimmung‘, ‚Fortschritt‘, ‚Mündigkeit‘ oder ‚Befreiung‘ bezeichnet wird. Diese insinuieren, dass es um eine spezifische Veränderung sozialer Verhältnisse geht, nämlich um ihre Verbesserung im Sinne der zugrunde gelegten Kritik. Damit handelt es sich bei ‚Emanzipation‘ um einen theoretisch-analytischen Begriff, der normativ imprägniert und dem ein Praxisbezug inhärent ist. Emanzipation wurde so auch verstanden als Förderung „politische[r] Gleichberechtigung“, als „Befreiung von Individuen aus der Abhängigkeit von überflüssiger Herrschaft“ und als „Aufhebung von Entfremdung“¹⁰. Vor dem Hintergrund eines solchen Panoramas ergibt sich offensichtlich: „Bildung ist keineswegs per se [kritisch und] emanzipatorisch“¹¹.

Die beschriebene Begriffsbestimmung zeigt den unmittelbaren Zusammenhang von ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘. Beides ließe sich als jeweils eine Seite der gleichen Medaille bezeichnen, wobei ‚Kritik‘ diese Medaille negativ und ‚Emanzipation‘ sie positiv bestimmt. Dabei lassen sich in Bezug auf Religionspädagogik zwei idealtypische Ebenen voneinander unterscheiden. Zum einen gilt es auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene zu klären, was ein kritisch-emanzipatorisches Erkenntnisinteresse ausmacht und wie dieses theoretisch gerechtfertigt werden kann. Dabei geht es auch darum, die jeweilige Wissenschaft und ihre (anti-)emanzipatorischen Implikationen kritisch zu analysieren. Zweitens ist eine bildungstheoretische Ebene zu betrachten, in der es um die wissenschaftliche Analyse von Bildungsprozessen geht, die auf ihre emanzipatorischen Potenziale geprüft

¹⁰ Zitiert nach HENKENBORG, Peter: Politische Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage – die didaktische Wende und die Rezeption der Sozialwissenschaften in den 1960er und 1970er Jahren, in: SANDER, Wolfgang / STEINBACH, Peter (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen, Bonn: bpb 2014, 64–79, 69.

¹¹ MENDE, Janne / MÜLLER, Stefan: Einleitung, in: DIES. (Hg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2009, 5–17, 5.

werden. Dabei sollten selbstverständlich auch problematische Konsequenzen emanzipatorischer Pädagogik kritisch untersucht werden.

An dieser Stelle können die Begriffe weder in ihrer historischen Tiefenschärfe bestimmt, noch näher problematisiert werden.¹² Vielmehr soll nun reflektiert werden, inwiefern die Grundfrage ‚Zurück in die Zukunft?‘ in der Religionspädagogik kritisch-emanzipatorisch gedeutet werden kann. Die Frage klingt erst einmal nach nostalgisch-verklärender Erinnerung. Polemisch ließe sie sich mit dem Programm ‚Make Critical Theory Great Again‘ reformulieren. Ein solcher Vergangenheitsbezug ist natürlich *nicht* gemeint. Doch wie lässt sich die Grundfrage selbst alternativ verstehen? Was macht einen *kritisch-emanzipatorischen Modus des Vergangenheitsbezugs* aus?

3 Was ist *kein* kritisch-emanzipatorischer Modus des Vergangenheitsbezugs?

Leichter als eine positive Bestimmung vorzunehmen, ist es festzustellen, welcher Vergangenheitsbezug nicht kritisch-emanzipatorisch ist. Eine simple Verklärung der Vergangenheit ist offensichtlich unkritisch. Allerdings ist auch deren Gegenteil, die modische Abwertung vergangener Denkkzusammenhänge, ebenso wenig kritisch-emanzipatorisch. Dieser zweite Fall ist an dieser Stelle besonders relevant. So finden sich in der Religionspädagogik zum Teil *pauschale Diskreditierungen* dessen, was als ‚Zeitgeist von 1968‘ bezeichnet wird. Suggestiert wird, dass im Rückgriff auf ein kritisch-emanzipatorisches Bildungsverständnis ein ‚Rückfall in die Vergangenheit‘ drohe und Wissenschaft nicht auf der Höhe der Zeit

¹² Zu nennen wäre hier z. B. die postkoloniale Kritik am Fortschrittsverständnis, das im Emanzipationsbegriff aufscheint, der mögliche Bedeutungsverlust (religiöser) Traditionen oder die Gefahr der Überwältigung in Bildungsprozessen.

betrieben werden könne.¹³ Bei einem solchen Vergangenheitsbezug umgibt die religionspädagogische Reformdekade um 1968 *automatisch* die „Aura eines Anachronismus“¹⁴. Diese Aura ist auch verbunden mit den Begriffen ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘.¹⁵

Hinter einer solchen Perspektive stehen zwei nicht explizierte Grundannahmen. Zum einen wird eine gewisse *Kontinuität von Vergangenheit und Gegenwart* vorausgesetzt: Beide müssen miteinander vergleichbar sein. Zum anderen wird die Vorstellung vertreten, dass wissenschaftliche Entwicklungen über kurze und mittelfristige Zeiträume als *Fortschritts- und Lernprozess* aufzufassen sind. Denn ansonsten wäre es auch denkbar, dass ein vergangener Ansatz zwar problematisch war, aber *derzeit* möglicherweise weniger Probleme umfasst als gegenwärtige Herangehensweisen. Die Verbindung von Kontinuitäts- und Fortschrittsannahme lässt sich als *evolutive Perspektive* bezeichnen, die in der Religionspädagogik möglicherweise einen hegemonialen Status besitzt. Vielfältige Darstellungen der Fachgeschichte lesen sich als Fortschrittserzählung. Ein solcher Prozess

¹³ Der Religionspädagoge Thomas Klie artikuliert beispielsweise in einer biographisch gefärbten Darstellung des Politik- und Religionsunterrichts um 1968 diese Befürchtung (vgl. KLIE, Thomas: Von der Entrüstung zum Offenen Kunstwerk. Nachrufe, in: ZPT 57 (2005), 369–375, 369).

¹⁴ KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion (= Arbeiten zur Religionspädagogik 23), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2003, 14.

¹⁵ Thomas Klie steht hier exemplarisch für eine Perspektive, die sich auch an anderen Stellen in der Religionspädagogik (vgl. z.B. DRESSLER, Bernhard: 1968 und die Religionspädagogik. Ein sehr persönlicher Rückblick, in: Theo-Web 12/2 (2013), 206–218) oder der Politikdidaktik (vgl. SANDER, Wolfgang: Pädagogischer Sinn und (fach)politische Fragen mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens, in: WIDMAIER, Benedikt / ZORN, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: bpb 2016, 294–302) finden lässt. Ein politikdidaktisches Beispiel stellt Wolfgang Sanders Behauptung dar, dass die Kritische Politische Bildung „eine wie aus der Zeit gefallen Retro-Debatte über Fragen und mit Theoriekonzepten [führt], die das Fach vor 40 Jahren beschäftigt haben“ (SANDER 2016, 301).

des Fortschritts wird zwar nicht als gänzlich linear beschrieben, doch letztlich offenbart sich ein *Professionalisierungsnarrativ*, das die beiden genannten Aspekte umfasst.¹⁶ Die fachwissenschaftliche Gegenwart hat sich aus der Vergangenheit entfaltet, diese integriert, in einem Hegelschen Sinn umfassend *aufgehoben*. Gerade in Bezug auf die in diesem Sammelband verhandelten Begriffe ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ zeigen sich diese Annahmen deutlich.

Eine evolutive Perspektive besitzt eine *intuitive Plausibilität* und eine *gewisse Berechtigung*. Sicherlich lassen sich fachwissenschaftliche Lernerfolge benennen. Und natürlich gilt es relevante Kontextveränderungen zu beachten, wenn die Vergangenheit zurate gezogen wird. Auch Theorien sind schließlich immer kontextuell verortet. Eine Theorie, die im heutigen Kontext entwickelt wurde, hat bezüglich ihrer Kontextpassung einen *natürlichen Vorsprung* vor älteren Entwürfen. Im Rahmen einer evolutiven Perspektive ist man jedoch dazu geneigt, diesen natürlichen Vorsprung zu einem *prinzipiellen Vorrang* zu hypostasieren. Damit werden vergangene Ansätze historisiert und ihre systematischen Gehalte für gegenwärtige Wissenschaft verkannt.

Eine solche Bezugnahme ist jedoch weder kritisch, noch emanzipatorisch, da sie dazu neigt, den Status Quo zu bevorzugen. Die Vergangenheit wird von der Gegenwart gelesen und beurteilt. Sie dient vorrangig als Legitimationsressource, zum Beispiel werden die religionspädagogischen Ansätze der Reformdekade um 1968 dahingehend positiv beurteilt, dass sie eine Subjekt- und Lebensweltorientierung bewirkt haben. Eine solche passt ge-

¹⁶ Vgl. etwa die Darstellungen zur Konzeptionsgeschichte im religionspädagogischen Kompendium, besonders bei STURM, Wilhelm: Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer: Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ⁵1997, 37–86.

genwärtig eben gut zu den fachdidaktischen Entwicklungen, beispielsweise der Kompetenzorientierung. Dass in der Vergangenheit jedoch auch Ressourcen bereitliegen, eine solche Ausrichtung zu kritisieren, gerät so aus dem Blick. Dabei ließen sich doch gerade im kritischen Schein der Geschichte *Plausibilitäten der Gegenwart* entzaubern.

4 Was ist ein kritisch-emanzipatorischer Modus des Vergangenheitsbezugs?

Es hat sich herausgestellt, dass ein kritisch-emanzipatorischer Vergangenheitsbezug weder eine nostalgische Erinnerung, noch ein pauschales Abkanzeln des Vergangenen meinen kann. Aus einer Kritik dieser beiden Bezugsformen lässt sich nun eine Perspektive dafür entwickeln, was denn einen kritisch-emanzipatorischen Modus des Vergangenheitsbezugs auszeichnen könnte.

In seinem Text „Religionspädagogik und Politik – Ein Einwurf“ (2013) problematisiert der Religionspädagoge Klaus Petzold († 2015) die evolutive Perspektive. Gerade diametral zu ihr konstatiert er: „Wir waren schon mal weiter!“¹⁷ Petzold selbst war theoretisch und praktisch an den Entwicklungen des Problemorientierten Religionsunterrichts der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 beteiligt, beispielsweise über seine Arbeit am Religionspädagogischen Institut Loccum. Er hebt hervor, dass damals die „Basis“ für das gelegt wurde, „was heute – nach fast einem halben Jahrhundert! – propagiert wird, als wäre es ganz neu.“¹⁸ Insofern ist es nachvollziehbar, dass er neuere Überlegungen als „Déjà-vu“¹⁹ bezeich-

¹⁷ PETZOLD, Klaus: Religionspädagogik und Politik – Ein Einwurf, in: ZPT 65 (2013), 372–383, 373. Der Kristallisationspunkt seiner Feststellung ist Thomas Schlags Entwurf, evangelische Religionspädagogik im Horizont des Politischen zu denken.

¹⁸ EBD.

¹⁹ EBD., 372.

net. Dementgegen fordert er „einen fairen Dialog [...] zwischen den Generationen“²⁰, ohne dass – auf der Basis von möglicherweise ungeprüften „Pauschalurteile[n]“²¹ – die damaligen Entwürfe einfach historisiert werden.

Seine These, dass die Religionspädagogik schon einmal weiter war, deutet einen Bruch mit der evolutiven Perspektive an. Dabei geht es ihm darum, der Vergangenheit nicht einen prinzipiellen, sondern einen partiellen Vorrang einzuräumen, nämlich „in einzelnen konkreten Bereichen“²², die es zu identifizieren gilt.²³ Beispielsweise nennt er die Bedeutung der (politischen) Theologie für die Religionspädagogik, die bereits in der religionspädagogischen Reformdekade diskutiert wurde.²⁴ In einer solchen Perspektive entdeckt Petzold Vorzüge: Die „zukunftsweisenden Vorarbeiten einer früheren Generation und ihre Pionierversuche“²⁵ könnten systematisch gewürdigt werden. „Niemand müsste sich unter den Anspruch stellen (lassen), ‚das Rad völlig neu zu erfinden‘ – oder gar nur so zu tun, als ob.“²⁶ Andererseits könnten die „weniger zukunftssträchtigen Ergebnisse, Positionen und Fehlentwicklungen“²⁷ gleichermaßen identifiziert werden, wodurch „die Chance wachsen [könnte], selber aus früheren Fehlern zu lernen und sie nicht unbedingt zu wiederholen.“²⁸ Die Fehler könnten differenziert wahrgenommen und nicht pauschal zugeschrieben werden. Die Frage ‚Zurück in die Zukunft?‘ markiert dementsprechend einen Zeitbezug, der über die evolutive Perspektive hinausgeht. Sie insinuiert, dass Ungleich-

²⁰ EBD., 382.

²¹ EBD., 373.

²² EBD.

²³ Vgl. EBD., 378–379.

²⁴ Vgl. EBD., 379.

²⁵ EBD., 382.

²⁶ EBD.

²⁷ EBD.

²⁸ EBD.

zeitigkeiten auch produktiv sein können, in Jahrzehnten von Forschungsgeschichte auch Erkenntnisverlust stattfindet und die Erinnerung an die fehlende Einlösung gegebener Versprechen gefährlich sein kann.

Ein solcher Zeitbezug lässt sich als kritisch bezeichnen, wenn man das Kritikverständnis des Politikdidaktikers Gerd Steffens anlegt, der beinahe prophetisch formuliert, dass Kritik „die Gegenwart für die Zukunft öffnet, indem sie die in ihr angelegten – verlorenen, vergessenen, verschütteten oder erst zu erkennenden – Möglichkeiten hervortreibt“²⁹. Unter diesen Voraussetzungen kann ein Blick in die Vergangenheit neue Erkenntnisse hervorbringen, Sichtweisen verschieben und die Aura des Anachronismus hinter sich lassen.

Insofern der kritische Vergangenheitsbezug auf *zukünftige Befreiungsprozesse* zielt und damit über bloße Nostalgie hinausreicht, lässt er sich auch als emanzipatorisch begreifen. In Bezug auf Didier Eribons Werk „Rückkehr nach Reims“ (2016) reflektiert der Frankfurter Sozialphilosoph Christoph Menke über den Begriff der ‚Rückkehr‘. Seine Überlegungen präzisieren, was das Programm dieses Sammelbandes, eine *zukunftsorientierte Rückkehr in die Vergangenheit*, bedeuten kann. Menke unterscheidet mit Søren Kierkegaard zwei Typen der Rückkehr, „repetition proper and remembrance.“³⁰ Unter der ersten versteht er eine lebendige Vergegenwärti-

²⁹ STEFFENS, Gerd: Bildungspotenziale der Kritik – Eine notwendige Erinnerung, in: WIDMAIER, Benedikt / OVERWIEN, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2013, 256–264, 258. Eine ähnliche Formulierung findet sich auch bei Theodor W. Adorno: „Alle Verdinglichung ist ein Vergessen‘ und Kritik heißt eigentlich so viel wie Erinnerung, nämlich in den Phänomenen mobilisieren, wodurch sie das wurden, was sie geworden sind, und dadurch der Möglichkeit innewerden, dass sie auch ein Anderes hätten werden und dadurch ein Anderes sein können“ (ADORNO, Theodor W.: Einleitung in die Soziologie (1968), Frankfurt am Main: Suhrkamp 2012, 250).

³⁰ MENKE, Christoph: Response to Didier Eribon (2016), in: <https://didiereribon.blogspot.de/2016/11/christoph-menke-response-to-didier.html> [abgerufen am 31.01.2019].

gung, unter der zweiten dagegen eine nostalgische Erinnerung. Über beide Formen konstatiert Menke in Anlehnung an Kierkegaard:

„Repetition and remembrance are the same process, only in opposite directions; for that what we remember is past [or bygone], it is repeated backwards; while true repetition is remembering forwards [or directed onwards].‘ [...] Remembrance makes us melancholic about what we have forever lost or, in this case, what we have missed in the past [...]; remembrance makes us lose the present. Repetition on the other hand, which is directed forward or onward, makes us happy because repetition is [...] ,liberation‘.“³¹

Menke konstatiert, dass es eine Form der Rückkehr geben müsse, die neue Möglichkeitsperspektiven eröffnet, die befreiend und emanzipatorisch ist. Er beschreibt sie als fundamental wichtig „for any critical form of thinking and politics“³². Nur wenn man zwischen einem rückwärts- und einem vorwärtsgewandten Modus des Vergangenheitsbezugs unterscheiden könne, nur dann sei kritisch-emanzipatorische Theoriebildung und Praxis möglich. In diesem Sinn ist die Frage ‚Zurück in die Zukunft?‘ also selbst kritisch-emanzipatorisch: „To return is not resignation, melancholia or, even worse, nostalgia. To return rather means to take up the struggle for liberation at its own, inner blind spot, to continue and radicalize it.“³³

5 Drei Konsequenzen aus einem kritisch-emanzipatorischen Vergangenheitsbezug

Vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass es in diesem Sammelband nicht um eine bestimmte Form „bilanzierender Selbstvergewisserung“³⁴ geht. Vielmehr ist es ein Ziel, „in der Nachzeichnung von Intentionen und Diskussionen ‚vergessene Zusammenhänge‘ [K. Mollenhauer] ans Licht [zu] bringen“³⁵ und „im Vergange-

³¹ EBD.

³² EBD.

³³ EBD.

³⁴ KNAUTH 2003 [Anm. 14], 11.

³⁵ EBD., 12.

nen den Funken der Hoffnung anzufachen“³⁶. Auch wenn die theoretischen Entwürfe von damals sperrig wirken und womöglich den gegenwärtigen Plausibilitäten zuwiderlaufen, erhebt die Auseinandersetzung mit ihnen möglicherweise „immer neu den Verdacht, daß die ‚Plausibilitätsstrukturen einer Gesellschaft‘ durchaus ‚Verblendungszusammenhänge‘ sein können.“³⁷ Auf der Grundlage der vorangegangenen Überlegungen lassen sich drei mögliche Formen einer produktiven Bezugnahme auf die Vergangenheit unterscheiden.

1. *Die Vergangenheit dient als Gradmesser und Garant für die Qualität zukünftiger Diskussionen.* Die theoretischen Probleme vergangener Ansätze ließen sich analysieren, um die gemachten Fehler exakter benennen zu können. Für die Zukunft könnte ein solches Vorgehen die Qualität von Debatten garantieren, da auch ein Maßstab dafür existierte, hinter welches Einsichtsniveau *nicht* zurückgefallen werden dürfe.
2. *Die Vergangenheit dient als Seismograph und Inspirationsquelle für zukünftige Inhalte und Arbeitsformen.* Vergangene Ansätze können Erkenntnisse enthalten, die verloren gegangen sind. Demnach lässt sich die Gegenwart auch mit vergangenen Ideen ergänzen und erweitern.
3. *Die Vergangenheit dient als distanzierender Blick auf die Gegenwart,* der scheinbare Selbstverständlichkeiten relativiert und ein kritisches Korrektiv gegenüber problematischen Entwicklungen darstellt. Die Auseinandersetzung mit den vergangenen Ansätzen ermöglicht einen neuen Blick auf die Gegenwart, die aufgrund ihrer Unmittelbarkeit möglicherweise eine *gefährlich intuitive Plausibilität* aufweist. Ver-

³⁶ BENJAMIN, Walter: Über den Begriff der Geschichte, in: DERS.: Illuminationen. Ausgewählte Schriften 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977, 251–261, 253.

³⁷ METZ, Johann Baptist: Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie, Mainz: Grünewald 1984, 147.

gangene Ansätze ermöglichen es, diese ein stückweit zu distanzieren und dadurch mögliche Fehlentwicklungen zu antizipieren.

Bei allen Formen eines solchen produktiven Vergangenheitsbezugs handelt es sich in gewisser Weise um eine *Wiederaneignung*. Die Frage ‚Zurück in die Zukunft?‘ kann so einen appellativen Charakter gewinnen. Die Vergangenheit muss befragt werden, um die Gegenwart zukunftsorientiert gestalten zu können. Sie hält Beurteilungsmaßstäbe bereit, die einen Mehrwert besitzen.

Insofern lässt sich dieser Sammelband auch als eine erneute Prüfung der Flaschenpost verstehen, um eine bekannte Metapher der frühen Kritischen Theorie aufzugreifen. Diese Metapher findet implizit in der Religionspädagogik Verwendung, wenn z. B. Folkert Rickers konzediert:

„Die gesellschaftskritische Sichtweise der Religionspädagogik [...] hat sich im Fach nicht durchgesetzt. Aber sie ist – das ist ihr eigentlicher Wert – unter bestimmten historischen Bedingungen bewusst gemacht worden, kann von Religionspädagogen jederzeit individuell angeeignet und zur Analyse herangezogen werden.“³⁸

6 Gibt es jetzt eine neue religionspädagogische Aktualität der Begriffe ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘?

Es wurde angedeutet, dass in unterschiedlichen Fachdisziplinen erneut auf die Begriffe ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ rekurriert wird. Besonders deutlich wird dies bei der Politischen Bildung, in der sich ein starkes Interesse an den beiden *konzeptionellen Zentralbegriffen* feststellen lässt. Exemplarisch dafür steht das „Handbuch für kritische politische Bildung“ (2010).

³⁸ RICKERS, Folkert: Am Anfang war der Text – Erinnerungen an die Anfänge des problemorientierten Religionsunterrichts. Ein kritischer Rückblick für die Zukunft, in: DERS. / SCHRÖDER, Bernd (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, 337–351, 350.

Der Demokratiepädagoge Gerhard Himmelmann hält in Bezug auf dieses fest, dass sich die dahinter stehende Autor*innengruppe „[m]it einem Paukenschlag“ zu Wort meldete und „auf die Neubegründung einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung abzielte“³⁹. Auch die darauf folgenden, teils sehr intensiv ausgetragenen Debatten verweisen auf die bleibende Bedeutung dieser Terminologie.⁴⁰ In diesem Sammelband soll eruiert werden, inwiefern diese Entwicklungen auch für die Religionspädagogik von Relevanz sind und wie politische und religiöse Bildung von einem wechselseitigen Bezug profitieren können.

Im Folgenden werden die sechs großen Hauptteile des Bandes allgemein vorgestellt. Eine spezifischere Präsentation der Aufsätze und ihre Einordnung in derzeitige Debatten erfolgt jeweils zu Beginn der Teile in Form einer *Hinführung*. Dieses Vorgehen wurde auch deshalb ausgewählt, um die teils breiten Debatten und differenzierten Ansätze für fachfremde Leser*innen zu strukturieren. Die argumentative Prägnanz des Bandes soll zudem durch sog. *Responses* gesteigert werden: In fünf Aufsätzen wird direkt auf einen jeweiligen Grundlagenbeitrag repliziert. Dabei geht es darum, die Überlegungen religionspädagogisch zu konkretisieren, theologisch weiterzudenken oder eine kritische Kontroverse anzustoßen.

Der erste Schritt stellt eine *historische Selbstvergewisserung* dar. In unterschiedlichen Beiträgen wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung

³⁹ HIMMELMANN, Gerhard: Variationen politischer Bildung – aktuelle Entwicklungen in der fachdidaktischen Diskussion, in: BEUTEL, Wolfgang / FAUSER, Peter (Hg.): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm demokratisch Handeln“, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2013, 197–210, 203.

⁴⁰ Vgl. z. B. Vgl. GÖRTLER, Michael / LOTZ, Mathias / PARTETZKE, Marc u. a. (Hg.): Kritische politische Bildung: Standpunkte und Perspektiven, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2017. WIDMAIER, Benedikt / OVERWIEN, Bernd (Hg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung, Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2013.

‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ in der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 gespielt haben. Dabei wird auf das unabgeholte Potenzial und die historischen Altlasten der damaligen Ansätze reflektiert, wobei ersteres im Fokus der Aufsätze steht. In diesem Teil soll geklärt werden, welche Probleme und Perspektiven eine kritisch-emanzipatorische Ausrichtung religiöser Bildung vor dem Horizont der religionspädagogischen Fachgeschichte besitzt.

Als zweites werden *religionspädagogische Grundlagenreflexionen* angeführt, die – ausgehend von den geschichtlichen Hintergründen – die Frage thematisieren, inwiefern ‚Kritik‘ und ‚Emanzipation‘ in der Lage sind, die vielschichtige und heterogene Debatte um eine ‚neue politische Religionspädagogik‘ begrifflich zu orientieren. Es geht folglich darum, den Bogen zu Diskussionen zu spannen, die derzeit in der Religionspädagogik geführt werden. Dies betrifft besonders die Fragen nach einer politischen Dimension religiöser Bildung, einem öffentlichen und gerechtigkeitsorientierten Anspruch der Religionspädagogik sowie einer ideologiekritischen Ausrichtung ihrer Wissenschaftstheorie.

Im dritten und vierten Teil werden die beiden zentralen Bezugsdisziplinen des Problemorientierten Religionsunterrichts konsultiert: Die kritische Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und die Politische Theologie. Auch dort finden sich vielfältige Entwicklungen, die als ein Ringen um die Frage „Zurück in die Zukunft?“ gedeutet werden können. Dabei lassen sich auch Analogien zur religionspädagogischen Situation feststellen: Immer geht es beispielsweise um die Frage, wie Kontextveränderungen und theoretische Erneuerungen produktiv einbezogen werden können, ohne aus der jeweiligen Denktradition auszusteigen. Ein Ziel der Beiträge ist es, diese Entwicklungen in den Bezugsdisziplinen darzustellen und ihre Potenziale für die Religionspädagogik auszuloten.

Im fünften Block werden die grundlagentheoretischen Überlegungen auf konkrete Praxisfelder bezogen. Die exemplarische Auswahl ermöglicht es, an vereinzelten Stellen Tiefenbohrungen vorzunehmen und das Potenzial, aber auch die Probleme der erarbeiteten Reflexionskategorien zu überprüfen. Relevant ist es dabei, dass Beispiele religiöser Bildung sowohl aus dem formalen als auch nonformalen Bereich angeführt werden.⁴¹ Die Vielfalt der Praxisfelder – Schule, Ausbildung, Verbände und kirchliche Einrichtungen – muss exemplarisch bleiben. Gerade an der Stelle von Praxisreflexionen, so muss konstatiert werden, besteht weiterhin ein Desiderat.

Abgeschlossen wird der Band mit einem ausführlichen Resümee und einem Ausblick. In diesen wird versucht, die derzeitigen Entwürfe, ihre Vernetzungen und Verästelungen, angemessen darzustellen. Hier werden die verschiedenen Argumentationsfäden erneut aufgegriffen und zu einem gemeinsamen Impuls für aktuelle (religionspädagogische) Diskurse zusammengebunden. Damit soll auch die Problematik bearbeitet werden, dass – wie es Folkert Rickers seit Jahrzehnten postuliert hat – die vielfältigen Ansätze und Beiträge zu einer politischen Religionspädagogik „in jeder Beziehung singulär“⁴² geblieben sind. Hinführungen, Resümee, Responses und Verweise im Band zielen darauf, eine zerfaserte Debatte zu orientieren und ihre Gravitationszentren herauszuarbeiten.

Die sechs Teile des Sammelbandes bieten eine erste Hinführung dazu, wie religiöse Bildung kritisch-emanzipatorisch gedacht werden könnte. Der Anspruch ist es, die vielfältigen Perspektiven der derzeitigen Debatten dar-

⁴¹ Während in der religionspädagogischen Reformdekade um 1968 die außerschulische Bildung durchaus vernachlässigt wurde, lassen sich derzeit eher Probleme feststellen, schulische Bildung kritisch-emanzipatorisch zu denken.

⁴² RICKERS, Folkert: Religion, in: SANDER, Wolfgang (Hg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stuttgart: J.B. Metzler 1985, 96–115, 97. Vgl. DERS.: Politische Bildung im Religionsunterricht und der Kapitalismus, in: Keryks 9 (2010), 145–172, 160.