

UMSCHAU

Emanzipation und Erziehung

Der Versuch, Emanzipation in christlichem Sinn zu deuten, begegnet häufig dem Einwand, daß christliche Erlösung und (menschliche) Emanzipation schon rein begrifflich nicht miteinander in Einklang zu bringen wären. Erlösung erfolge durch einen anderen, emanzipieren müsse man sich selbst. Hier wird ein Emanzipationsbegriff vorausgesetzt, der von der Aufklärung herkommt und im wesentlichen im Umkreis der „Frankfurter Schule“ präzisiert worden ist. Wenn J. B. Metz betont, „erst das Zurücktreten der hoheitsvollen Gewährung und das Hervortreten der Autonomie im Emanzipationsgeschehen, also das Verständnis der Emanzipation als Selbstbefreiung... in der neuzeitlichen Revolutions- und Aufklärungsgeschichte“ bringe „jene Spannung und jenen Kontrast in das Verhältnis von Erlösung und Emanzipation“, mit der er sich auseinandersetzt, dann kann er natürlich leicht behaupten, daß zwischen die von ihm als „Dialektik der Emanzipationsgeschichte“ bezeichnete Polartät „kein theologischer Fuß zu bekommen“¹ sei, man könne das Negativ-Kritische dieser Dialektik nicht durch das Affirmative einer christlichen Erlösungslehre „ergänzen“² oder „einbringen“³, Emanzipation sei nicht „einfachhin Immanenz der Erlösung und Erlösung nicht einfachhin Transzendenz der Emanzipation, wie es eine bekanntgewordene Versöhnungsformel wahrhaben möchte“ (Metz, 173).

Zweifellos ist das allgemeine Verständnis der Emanzipation heute stark von dieser ihrer modernen Deutung beeinflusst. Es scheint aber doch einer Überlegung wert zu sein, ob

die ursprüngliche Bedeutung dieses Wortes nicht doch seine christliche Verwendung erleichtern kann. Im Umkreis des römischen Rechts bezeichnete Emanzipation „die huldvoll gewährte Freilassung von Sklaven und Leibeigenen oder die dem Vater verdankte Freisprechung des Sohnes“ (Metz, 172). Es ist natürlich verdienstvoll, wenn Metz die „hoheitsvolle Gewährung“ eines solchen Vorgangs betont, wird dadurch doch der Bezug der Emanzipation auf die väterliche Autorität hervorgehoben. Ein römischer Hausvater wird aber wohl nur dann zu diesem Rechtsakt bereit gewesen sein, wenn der Sohn, der Leibeigene, der Sklave in seinen Augen für eine solche Auszeichnung reif geworden war und sie auch verdiente. Das ursprüngliche und das heutige Verständnis von Emanzipation läßt sich deswegen wohl kaum in dem Sinn gegenüberstellen, als ob sie früher passiv sich Verhaltenden einfachhin gewährt wurde, während man sie sich heute aktiv erstreiten und erkämpfen muß. Das hängt natürlich auch mit dem antiken und dem modernen Verständnis von Autorität zusammen. Wäre es nicht aber auch ein Mißverständnis, jede Autorität einfachhin als repressiv zu interpretieren und zu übersehen, daß sie dem Heranwachsenden auch zur Selbständigkeit und Autonomie verhelfen kann? Und ist andererseits nicht auch Erlösung so zu verstehen, daß sie eine gewisse Aktivität und Bereitschaft für die Annahme der Erlösung voraussetzt und erwartet?

Wenn es richtig ist, daß „überall dort von Emanzipation gesprochen werden (kann), wo Menschen von fremder Vormundschaft rechtlich frei werden“ (Kessler, 96), dann ist schwer einzusehen, inwiefern dieses Wort nicht auch einen christlichen Sinn haben kann. Die „fremde Vormundschaft“ dürfte dann allerdings nicht schlechthin mit der väterli-

¹ In dieser Zschr. 191 (1973) 172 f.

² So Baudler, Kat. Blätter 1972, 12.

³ Ähnlich H. Kessler, Erlösung als Befreiung (Düsseldorf 1972) 115.

chen Autorität identifiziert werden, sondern müßte auf jene (maternalen) Herrschaftsansprüche bezogen sein, die den Menschen in einem tieferen Sinn viel unfreier machen als die Normen und Ordnungen, in denen er sich vorfindet.

Es geht in diesem Zusammenhang nicht darum, die christliche Erlösungsgeschichte „zu einem Remedium für verzögerte Emanzipationsgeschichte“ herabzudeuten oder „Erlösungsgeschichte als emphatische Verdoppelung dieser Emanzipationsgeschichte“ aufzufassen (Metz, 173), es soll vielmehr der Versuch gemacht werden, Erlösung im christlichen Sinn mit Hilfe der ursprünglichen Bedeutung von Emanzipation dem Menschen der Gegenwart verständlich zu machen.

Versuche, christliche Zentrallaussagen mit Hilfe neu auftauchender Begriffe verständlich zu machen, hat es im Lauf der Geschichte mehrfach gegeben. Dabei waren Rückgriffe auf deren ursprüngliche Bedeutung und auch Neuinterpretationen – pastoral gesehen – häufig unvermeidlich. Es kann deshalb nicht illegitim sein, einen Begriff, der in den modernen schultheoretischen Diskussionen immer größere Bedeutung gewinnt, auf seine christliche Verwendung hin zu überprüfen und seine schulische Verwendungsfähigkeit zu erwägen. Manche Impulse der Bibel, aber auch ein geläutertes Verständnis des christlichen Glaubens und religiöser Bestrebungen weisen zumindest in die gleiche Richtung wie die übrigen Emanzipationsbewegungen in Geschichte und Gegenwart.

Das christliche Verständnis der Emanzipation kann nicht negieren, was die christliche Tradition Schuld und Sünde nennt. Sie führt vielmehr dadurch zu Mündigkeit und Autonomie, daß sie den jungen Menschen einsehen und anerkennen läßt, daß er in einer Schuld- und Leidenssituation steht, aus der ihn gerade das väterliche Geleit (Gottes) und die Bejahung vorgegebener Ordnungen herausführen sollen. Dazu gehört auch der Hinweis auf das Kreuz Jesu und sein „Abstieg zu den Toten“, auf die Verpflichtung zur Solidarität mit der Gegenwart, der Vergangenheit und der Zukunft und manches sonst.

Damit würde sich die Religionspädagogik nicht einfach den schulischen Gegebenheiten und Anforderungen einfügen, sondern durchaus ihren eigenen Beitrag leisten zu Gestalt und Selbstverständnis der modernen Schule und vor allem für ihre Interpretation der Ziele, woraufhin sie die jungen Menschen erziehen will.

Von hier aus löst sich auch die scheinbare Gegensätzlichkeit von Emanzipation und Integration, auf die Wolfgang Karb zu sprechen kommt (Kat. Blätter 1973, 55 f.). Zunächst wäre darauf hinzuweisen, daß „Integration“ bei weitem nicht so nahtlos mit dem biblischen Befund in Einklang zu bringen wäre wie der „Ruf der Freiheit“ (Käsemann) oder die „Garantie der Freiheit“ (Blank), die das Evangelium bezeugt.

Allzu lange hat sich kirchliche Erziehungsarbeit an Leitbildern orientiert, die die Anpassung und Eingliederung der jungen Menschen in vorgegebene Systeme intendierte. Wenn nichts anderes, so sollte in diesem Zusammenhang eine Stimme aus Südamerika Beachtung finden, die solche Erziehung als „Bankiers-Konzept“ ablehnt⁴. Freire vergleicht solche Erziehung mit einer Art „Spareinlage, wobei die Schüler das ‚Anlageobjekt‘ sind, der Lehrer aber der ‚Anleger‘. Statt zu kommunizieren, gibt der Lehrer Kommuniqueés heraus, macht er Einlagen, die die Schüler geduldig entgegennehmen, auswendig lernen und wiederholen... Sie haben zwar die Möglichkeit, Sammler oder Katalogisierer der Dinge zu werden, die sie aufstapeln. Aber letztlich sind es die Menschen selbst, die mangels Kreativität, Veränderung und Wissen in diesem bestenfalls mißgeleiteten System ‚abgelegt‘ werden. Denn ohne selbst zu forschen, ohne Praxis, können Menschen nicht wahrhaft menschlich sein... Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sich als solche betrachten, die nichts wissen. Wo man anderen aber absolute Unwissen-

⁴ P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten (1972), bes. 73–92.

heit anlastet – charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung –, leugnet man, daß Erziehung und Erkenntnis Forschungsprozesse sind... Die Bildungsarbeit muß einsetzen bei der Lösung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs, bei der Versöhnung der Pole des Widerspruchs, so daß beide gleichzeitig Lehrer und Schüler werden. Diese Lösung ist im Bankiers-Konzept nicht zu finden“ (74 f.).

Einen entscheidenden Mangel solcher Erziehung sieht Freire darin, daß sie nicht zu einem kritischen Bewußtsein verhilft, das die Schüler instand setzen würde, ihre Situation zu verbessern. Integration sieht Freire in engem Zusammenhang mit Unterdrückungstendenzen der jeweils Herrschenden, um die Unterdrückten um so leichter beherrschen zu können. Damit aber würde verhindert, daß sie den Versuch wagen, sich im Kampf um ihre Befreiung zu engagieren, sie würde sie nur noch passiver machen und ihre Denkfähigkeit behindern. Ein solches Konzept versucht, „Denken und Handeln zu kontrollieren, führt Menschen dazu, sich der Welt anzupassen, und setzt ihre kreativen Möglichkeiten außer Kraft“ (81). „Die, die die Sache der Befreiung wirklich ernst nehmen, müssen das Bankiers-Konzept in seinem ganzen Umfang verwerfen und an seiner Stelle den Menschen als bewußtes Wesen und das Bewußtsein als ein Bewußtsein begreifen, das auf die Welt hiniendiert.“ Dann würde Erziehung zu einem dialogischen Prozeß, in dem auch der Lehrer lernt und Schüler lehren, hier würde nicht Autorität den Ausschlag geben, sondern das sachbezogene Argument. „Die Schüler – nicht länger brave Zuhörer – sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer. Der Lehrer legt das Material den Schülern zur eigenen Überlegung vor und überlegt seine früheren Überlegungen neu, während die Schüler die ihren formulieren“ (85). „Während die Bankiers-Erziehung die schöpferische Kraft lähmt und hindert, löst die problemformulierende Bildungsarbeit eine fortwährende Enthüllung der Wirklichkeit aus... Bildung als Praxis der Freiheit – im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft – bestreitet, daß der Mensch ab-

strakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert. Sie bestreitet auch, daß die Welt als Wirklichkeit abgesehen vom Menschen existiert. Echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt“ (86).

Freire folgert aus seinen Darlegungen, daß eine „problemformulierende Bildung“, wie er sie versteht, sich der Aufgabe der Entmythologisierung stellt, daß sie den Dialog als unerläßlich für den Erkenntnisakt betrachtet, daß sie die Schüler zu kritischen Denkern macht, daß sie auf Kreativität begründet ist und die Geschichtlichkeit des Menschen zu ihrem Ausgangspunkt macht. So wird sie „kritisch objektiv“ gegenüber der Wirklichkeit. „Die problemformulierende Bildungsarbeit als humanistische und befreiende Praxis geht von der grundlegenden These aus, daß Menschen, die der Herrschaft unterworfen sind, für ihre Emanzipation kämpfen müssen. Für dieses Ziel befähigt sie Lehrer und Schüler, Subjekte des Erziehungsprozesses zu werden, indem sie Autoritarismus und entfremdenden Intellektualismus überwindet. Sie befähigt Menschen auch, ihre falsche Auffassung der Wirklichkeit zu überwinden“ (92).

Manche Aussagen Freires werden nur dann verständlich, wenn man sie auf dem Hintergrund der sozialen Zustände beurteilt, wie sie in Südamerika herrschen. Aber auch im Kontext westeuropäischer Verhältnisse können sie erhellend wirken, wenn es um die Frage geht, ob und in welchem Sinn Emanzipation als Erziehungsziel akzeptabel ist und inwiefern sich ein Erziehungsziel nicht mit einem biblischen Impuls vereinbaren läßt, der sich als Integration verstehen würde.

Aus psychologischer Sicht müßte aber zugleich darauf hingewiesen werden, daß Integration im Prozeß menschlicher Entwicklung einen höheren Reifezustand darstellt als die Phase der Emanzipation, die bei aller Berechtigung und Notwendigkeit immer noch stark vom Widerstand gegen und dem Lösen von maternalen Ansprüchen gekennzeichnet

ist. Zur menschlichen Reife gelangen nur diejenigen, die alle drei Entwicklungsstufen annehmen und bewältigen: Projektion – Emanzipation – Integration.

Es ist natürlich wenig wahrscheinlich, daß man pädagogisch jemals in die Lage kommt, den Wachstums- und Reifeprozess des jungen Menschen zu fördern und steuern zu können, wenn man gleich in der letzten Phase ansetzt. Dem psychischen Entwicklungszustand des Kindes dürfte die Projektion, dem des Pubertierenden die Emanzipation und erst dem jungen Erwachsenen die Integration entsprechen – Integration freilich nicht im Sinn blinder Anpassung, sondern als Aussöhnung des Menschen mit den vorhandenen Gegebenheiten verstanden. Der schulischen Situation wie dem Anspruch des Evangeliums dürfte ein Religionsunterricht unter dem Leitthema der Emanzipation eher entsprechen als ein solcher unter dem der Integration.

Überhaupt dürfte die gegenwärtige Curriculumsdiskussion überfordert sein, wenn man von ihr eine Begründung des schulischen Religionsunterrichts erwarten wollte. Es ist schon viel erreicht, wenn seine Vereinbarkeit mit dem Globalziel moderner Schulpädagogik aufgewiesen und der mögliche eigenständige Beitrag der Religionspädagogik zu diesem Globalziel im einzelnen aufgezeigt wird. Unter diesem Aspekt gewinnen die Bemühungen S. Vierzigs, aber auch die anderer Religionspädagogen ein anderes Gesicht, als es Karb in seinem Beitrag umschreibt. „Jede Lösung tendiert auf Erlösung, die in Jesus Christus Wirklichkeit geworden und von seiner Kirche an den Menschen, mit den Gläubenden und Liebenden in dieser Welt realisiert wird“ (W. Heinen, Begründung christlicher Moral, 1969, 132). *Wolfgang Offele*

Bekenntnisse eines Trinkers

„Erwachte vor Henris Grab, fing an zu be-greifen und wollte aufstehen. Ein Schrei hatte mich geweckt. Ich begriff, daß ich es war, der geschrien hatte . . . Die Flasche neben mir war leer. Glocken läuteten. Auch ein zweiter Versuch, aufzustehen, scheiterte. Starke Magenschmerzen. Ich warf die Flasche gegen den nächsten Grabstein und betrachtete minutenlang die zitternden Hände. Zwei bis drei Flaschen pro Tag.“ So beginnt das „Tagebuch einer Entziehung“, das der 43jährige Hans Frick, Autor der Romane „Mulligans Rückkehr“, „Henri“, „Der Plan des Stefan Kaminsky“ und „Breinitzer oder die andere Schuld“, 181 Tage lang, vom 20. Mai bis zum 16. November 1970, führte¹. Frick ist „einer von vielen, einer von 1,5 Millionen Trinkern“, jahrelang trinkt er täglich mehrere Flaschen hochprozentigen Alkohol. Seine Leber ist total ruiniert, er selber in jeder Hinsicht – an Körper und Geist – zerrüttet: Er

besitzt keinerlei Konzentrationsfähigkeit mehr; beginnt, alogisch zu denken; reagiert unberechenbar und aggressiv; gerät immer mehr in die soziale Isolierung; leidet unter schweren Depressionen. Selbst einige Selbstmordversuche hat er hinter sich.

In dieser verzweifelten, nahezu ausweglosen Situation verbietet sich Frick eines Tages (am 20. Mai 1970) plötzlich – nach einem der unvermeidlichen Zusammenbrüche – den nächsten Schluck Alkohol und bleibt nüchtern. Die Folgen sind anfangs entsetzlich. Denn sein Organismus, an Alkohol gewöhnt, wehrt sich gegen die Entziehung mit furchtbaren Anfällen von Panik, Angstträumen, Halluzinationen, Schmerzen aller Art: „Trommelnde Herzschläge; Angst, die in Erregung auslief. Ich zitterte am ganzen Körper. Schweißausbruch. Wieder die Vorstellung, aus einer Flasche Kognak zu trinken. Die Herzschläge zerschlugen Hals und Kopf. Ich sah eine grinsende, weißgeschminkte Visage, aus der schwarzlackierte Augen hervorquollen. Geräusche, als würden Köpfe gegen eine Mauer

¹ Hans Frick, Tagebuch einer Entziehung. Darmstadt: Luchterhand 1973. 216 S. Lw. 24,-.