

## Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung<sup>1</sup>

### I. „... und welches ist das rechte Spiel?“

1. In einer Notiz aus dem Jahr 1937 schrieb *Ludwig Wittgenstein*: „Beinahe ähnlich, wie man sagt, daß die alten Physiker plötzlich gefunden haben, daß sie zu wenig Mathematik verstehen, um die Physik bewältigen zu können, kann man sagen, daß die jungen Leute heutzutage plötzlich in der Lage sind, daß der normale, gute Verstand für die seltsamen Ansprüche des Lebens nicht mehr ausreicht. Es ist alles so verwickelt geworden, daß, es zu bewältigen, ein ausnahmsweiser Verstand gehörte. Denn es genügt nicht mehr, das Spiel gut spielen zu können; sondern immer wieder ist die Frage: ist dieses Spiel jetzt überhaupt zu spielen und welches ist das rechte Spiel?“<sup>2</sup>

*Wittgenstein* vergleicht die Situation der „jungen Leute heutzutage“ mit der jener Physiker, deren Experimente und Beobachtungen Daten lieferten, die mit den Grundbegriffen der Mathematik und der Logik der klassischen Physik nicht mehr zu erklären waren. In Relativitätstheorie und Quantenmechanik mussten – durch die revolutionisierende Anstrengung eines ‘ausnahmsweisen Verstandes’ – neue Begriffe von Raum, Zeit, Masse, Energie sowie eine neue Mathematik entwickelt werden. Es ging um neues Verstehen und auf seiner Basis um neue Handlungsmöglichkeiten unter neuen Regeln, insgesamt also um ein neues Spiel.

Das Spiel, das wir spielen, kommt von weit her. In der Evolution sind wir entstanden als die Lebewesen, die von *Natur* aus zu ihrem Überleben auf eine kooperative soziale Lebensform, also auf *Kultur* angewiesen sind. In ihr ist die gemeinsame Auseinandersetzung mit der materiellen Welt eingebettet in eine geschichtlich erarbeitete symbolische Deutung der Wirklichkeit; deren sprachliche Grundstruktur erlaubt es, ein individuelles Selbstverständnis, kommunikative Beziehungen zu Anderen sowie ein Verhältnis zur sachlichen Welt aufzubauen und dabei insgesamt Regeln für Zusammenleben und gemeinsames Handeln zu entwickeln.<sup>3</sup> Es war eine der fruchtbarsten Ideen *Wittgensteins*, unsere jeweilige kulturelle Lebensform als eine bestimmte kommunikative Praxis, als regelgeleitetes „Sprachspiel“ zu verstehen.<sup>4</sup>

2. Eine Kultur wird nicht durch Gene auf die nächste Generation übertragen. Gerade unsere spezifische genetische Ausstattung erfordert langdauernde Prozesse der individuellen Rekonstruktion und Aneignung der durch die Generationen erarbeiteten kulturellen Lebensform. Es geht dabei um das Hineinwachsen in eine Kultur, indem man zugleich

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung des Vortrags, den ich aus Anlass der Emeritierung von *Prof. Dr. Michael Raske* am 19. Oktober 2001 an der Universität Frankfurt gehalten habe. Der Vortrag ist auch Ausdruck der freundschaftlichen Verbundenheit mit *Michael Raske* seit Beginn unseres gemeinsamen Studiums der Theologie bei *Karl Rahner* in Innsbruck vor 45 Jahren.

<sup>2</sup> *Ludwig Wittgenstein*, Vermischte Bemerkungen, in: ders., Werkausgabe in acht Bänden, Bd. VIII, Frankfurt/M. 1984, 445-573, 487.

<sup>3</sup> Vgl. *Helmut Peukert*, Pädagogik, in: LThK<sup>3</sup> 7, Freiburg/Br. 1998, 1257-1264; ders., Beyond the Present State of Affairs: „Bildung“ and the Search for Orientation in Rapidly Transforming Societies, in: *Journal of Philosophy of Education* 36 (2002) 421-435.

<sup>4</sup> Vgl. *Ludwig Wittgenstein*, Philosophische Untersuchungen, in: ders., Werkausgabe 1984 [Anm. 2], Bd. I, 225-485, 241 (Nr. 7).

zu sich selbst findet; es geht um Enkulturation und Individuation, in einem vorläufigen, gleichwohl elementaren Verständnis also um Bildung.

Jedoch steht die neue Generation jeweils auch vor der Frage, ob die Lebensform, die ihr angeboten wird, ihr überhaupt Lebensmöglichkeiten auf Zukunft hin bietet und ob sie sich darin verstehen kann. Sie muss sich also immer wieder fragen, ob sie das Spiel, das gespielt wird, nur gut zu erlernen braucht oder ob sie es verändern muss, wenn sie eine eigene Zukunft haben will. *Wittgenstein* hatte offensichtlich schon vor zwei Generationen den Eindruck, „die jungen Leute heutzutage“ befänden sich in einer so tiefgreifend veränderten Situation, dass sie sich fragen müssten, ob das Spiel, das gespielt wird, weiter gespielt werden könne oder solle, und welches überhaupt „das rechte Spiel“ sei und welch „ausnahmsweiser Verstand“ erforderlich sei, es zu finden.

3. Es ist offensichtlich notwendig, zwei Weisen des Lernens zu unterscheiden. Die eine Art ist ein eher additives Lernen, d.h. im Rahmen eines schon gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen lernen wir immer mehr Einzelheiten, die aber diese Grundorientierungen und die Weisen unseres Verhaltens und unser Selbstverständnis nicht verändern, sondern eher bestätigen. Daneben gibt es aber auch Erfahrungen, die, wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen und unsere Verarbeitungskapazität überschreiten. Wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses.

Transformationen sind also dadurch gekennzeichnet, dass wir in ihnen nicht auf Bekanntes zurückgreifen können, vielmehr müssen wir die neuen Orientierungen und uns selbst erst finden, ja erfinden. Im Wahrnehmen solcher Erfahrungen müssen wir mit der Wirklichkeit uns selbst erst erlernen. Erfahrungen von enttäuschten Erwartungen, von Widersprüchen und Krisen, in die das Handeln nach bisherigen Schemata führt, zwingen dann zur Selbstfindung und zum Aufbau von Handlungsfähigkeit auf einem neuen Niveau. Von solchen Vorgängen wird das Bewusstsein nicht akzidentell, sondern substantiell betroffen. Es geht um Bewusstseinsbildung im radikalen Sinn des Wortes: Das Bewusstsein selbst entsteht darin neu und muss sich neu praktisch und kommunikativ materialisieren. Selbstfindung auf einem neuen Niveau aus Erfahrung von Negativität könnte man mit Recht nach klassischem Sprachgebrauch als dialektischen Lernprozess bezeichnen. Es ginge darum, bewusst neue Weisen der Wahrnehmung von Wirklichkeit und des Umgangs mit Sachen, Personen und sich selbst zu erarbeiten, also auch eine neue Identität zu finden. Dann könnte man den Prozess des Erwerbs von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten, also zum Handeln herausfordernden Situation als *Bildungsprozess* bezeichnen.

4. Vor die Herausforderung zu solch substantiellem, bisherige Verhaltensweisen und Verhältnisse veränderndem Lernen können nicht nur Individuen, sondern auch Gruppen und ganze Gesellschaften gestellt werden, wenn sie in Krisen geraten, in denen eingespielte Weisen des Lernens einer ganzen Epoche fragwürdig werden. Dann werden tiefreichende Veränderungen, Transformationen sowohl individuellen Bewusstseins als auch sedimentierter Formen kollektiven Verhaltens notwendig.

Gegenwärtig wird das Bewusstsein, in einem Epochenumbbruch zu leben, der vor neue Anforderungen stellt, immer allgemeiner. Welche Rolle kann dabei *Religion* spielen? Erweist sie sich in diesem Umbruch endgültig als überholt, als den neuen Erfahrungen und Anforderungen nicht mehr gewachsen? Oder haben gerade die religiösen Traditionen der Menschheit etwas mit solchen fundamentalen Erfahrungen des Umbrochs, der Erschütterung und des Überschreitens von Gegebenem ins Unbegangene zu tun und können und müssen sie deshalb jeweils neu interpretiert werden? „Am Grunde des begründeten Glaubens liegt der unbegründete Glaube“, behauptet *Ludwig Wittgenstein*.<sup>5</sup> Gibt es einen elementaren Zusammenhang von transformatorischen Bildungsprozessen und Religion? Wäre dann die Frage nach der möglichen Zukunft religiöser Bildung und nach dem Ansatz von Religionspädagogik von diesem elementaren Zusammenhang her zu diskutieren?

Vielleicht ist dabei zunächst ein Blick in die Phase der Entstehung der Weltreligionen in der sogenannten 'Achsenzeit' hilfreich (II). Ich möchte dann fragen, wie unsere gegenwärtige Situation zu bestimmen ist (III), ob in ihr bestimmte gängige, rein funktionalistische Konzepte von Bildung und Religion nicht zu kurz greifen (IV) und welche Art von Bildungsprozessen ihr gerecht werden könnte (V). An den Grenzfragen, die in diesen Prozessen aufbrechen (VI), müsste sich eine Interpretation der religiösen Traditionen und damit auch die Interpretation der christlichen Tradition bewähren (VII). Und von hier aus sollte sich die Frage nach dem Ansatz einer theologischen Handlungstheorie und nach der 'Zukunft religiöser Bildung' näher bestimmen lassen (VIII).

## II. Achsenzeiten

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde *Karl Jaspers* von der Frage umgetrieben, welche Orientierung für die individuelle Lebensführung wie für die Entwicklung der Weltgesellschaft nach einem zweiten, also wiederholten, erweiterten und intensivierten Weltkrieg und nach dem Kulturbruch der Shoa überhaupt noch denkbar sei. Ihn hat dabei weniger die Entstehung der ersten Hochkulturen vor etwa 6000 Jahren fasziniert, sondern ihm waren bei seinen Überlegungen parallele Entwicklungen aufgefallen, die er zwischen dem achten und dem zweiten vorchristlichen Jahrhundert datierte. In seinem Buch „Vom Ursprung und Ziel der Geschichte“ schrieb er 1949 über die „Achsenzeit“: In ihr „drängt sich Außerordentliches zusammen. In China lebten Konfuzius und Lao-tse, entstanden alle Richtungen der chinesischen Philosophie [...] – in Indien entstanden die Upanishaden, lebte Buddha, wurden alle philosophischen Möglichkeiten bis zur Skepsis und bis zum Materialismus, wie in China, entwickelt, – in Iran lehrte Zarathustra das fordernde Weltbild des Kampfes zwischen Gut und Böse, – in Palästina traten die Propheten auf von Elias über Jesaias und Jeremias bis zu Deuterojesaias, – Griechenland sah Homer, die Philosophen – Parmenides, Heraklit, Plato – und die Tragiker, Thukydides und Archimedes. Alles, was durch solche Namen nur angedeutet ist,

<sup>5</sup> *Ludwig Wittgenstein*, Über Gewißheit, in: ders., Werkausgabe 1984 [Anm. 2], Bd. VIII, 113-257, 170.

erwuchs in diesen wenigen Jahrhunderten annähernd gleichzeitig in China, Indien und dem Abendland, ohne daß sie gegenseitig voneinander wußten.“<sup>6</sup>

Allgemein könnte man diese Periode als die Zeit charakterisieren, in der sich die Folgen der sogenannten neolithischen Revolution, also die Folgen des Übergangs zum methodischen Ackerbau und zu methodischer Pflanzen- und Viehzucht, erst voll auswirkten. Sie bedeuteten Schätzungen von Biologen zufolge eine Beschleunigung der natürlichen Evolution in ähnlichen Dimensionen wie heute die Gentechnologie – und erlaubten, eine viel größere Zahl von Menschen zu ernähren, zu städtischer Lebensweise überzugehen und Großreiche zu bilden, innerhalb derer und zwischen denen die Akkumulation von Macht eine immer größere Rolle spielte und die Frage auftauchte, wie individuelles und gemeinsames Leben überhaupt zu verstehen und zu gestalten sei. Offensichtlich war eine ‘kritische Menge’ von Menschen notwendig, um die ‘condition humaine’ in all ihren Dimensionen ausloten zu können. Es entsteht radikale Philosophie, Ethik und radikale Religion; es entsteht die Konzeption von Individualität und zugleich ihre radikale Kritik; und skeptische Positionen bis hin zum Nihilismus werden durchexerziert.

Ein entscheidender Zug in dieser Entwicklung ist offensichtlich das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit und Sterblichkeit. Die Begegnung mit dem Tod Anderer und das Bewusstsein, selbst sterben zu müssen, schaffen radikale Distanz zum Gegebenen und zugleich die Möglichkeit, aus der Distanz in neuer Weise auf sich und die Wirklichkeit zurückzukommen. Das Transzendieren alles Gegebenen, das mit dem Bewusstsein der eigenen Endlichkeit und Sterblichkeit verbunden ist, wird zum ‘Kulturmotor’. Mit den Hochkulturen entstehen die Hochreligionen.

In den Hochreligionen lassen sich, so die Hypothese von *Jürgen Habermas*, zwei Tendenzen dieses Transzendierens feststellen. In der jüdischen und allgemeiner den monotheistischen Traditionen wird ausgegangen vom Modell des freien Handlungssubjekts, und es wird radikalisiert zum Begriff einer absoluten, vollkommenen Freiheit. In der indisch-buddhistischen Tradition wird ausgegangen vom Modell des Bewusstseins mit seinen endlichen gegenständlichen Gehalten, und dies wird radikalisiert in Richtung auf eine Leere, in der die Lebensgier und der Selbstbehauptungswille des Subjekts sich auflösen. Dies sind vielleicht auch die beiden Modelle, die religionstheoretisch heute vorrangig zur Debatte stehen.<sup>7</sup>

*Jan Assmann*, der der Analyse von *Jaspers* im wesentlichen zustimmt, möchte die zeitlichen Grenzen dieser Schwellenübergänge so ausweiten, dass auch bestimmte Entwicklungen im alten Ägypten und die Entstehung des Islam im siebten nachchristlichen Jahrhundert einbezogen werden können.<sup>8</sup> Vor allem aber sieht er bei *Jaspers* die Bedeutung der Schrift für die Intensivierung von Traditionsbildung und Reflexionskultur und damit für die Entstehung der Hochkulturen unterschätzt. Für ihn ermöglicht erst die *Schrift* den ‘hypoleptischen Prozess’ der Wiederaufnahme und immer erneuten Interpretation

<sup>6</sup> *Karl Jaspers*, Vom Ursprung und Ziel der Geschichte [1949]. Hamburg 1955, 14f.

<sup>7</sup> Vgl. *Jürgen Habermas*, Ein Gespräch über Gott und die Welt, in: ders., Zeit der Übergänge, Frankfurt/M. 2001, 173-196, 174.

<sup>8</sup> Vgl. *Jan Assmann*, Große Texte ohne eine große Tradition: Ägypten als eine vorachsenzeitliche Kultur, in: Shmuel N. Eisenstadt (Hg.), Kulturen der Achsenzeit II, Teil 3, Frankfurt/M. 1996, 245-280.

schon formulierter fundierender Texte bei gleichzeitiger Kritik und gedanklicher Weiterführung. Wir kennen solche Prozesse in ihrer höchsten Intensität aus der hebräischen Bibel und der gesamten jüdischen Tradition.

In Religion ginge es also – über die Tradierungsvorgänge des allgemeinen ‘kulturellen Gedächtnisses’ hinaus – jeweils um kritische ‘relecture’ als zugleich kreative Neuinterpretation von sprachlich-textlich erfassten Menschheitserfahrungen radikaler Endlichkeit und radikalen Sich-Überschreitens in Konfrontation mit der je neuen geschichtlichen Situation.

### III. Die Entwicklung moderner Gesellschaften und die neue Situation

1. *Jaspers* betrachtete den Rahmen, der mit den Einsichten der Achsenzeit abgesteckt wurde, noch als den unseren. Ist aber unsere heutige Situation nur eine Verschärfung der achsenzeitlichen Grundsituation, als eben nach der neolithischen Revolution die Probleme der individuellen und gemeinsamen Existenz in Großgesellschaften endgültig hervortraten und zu radikaler Reflexion und umwälzenden Lernprozessen herausforderten? Die elementaren Unterschiede sind nicht zu übersehen. Die Weltbevölkerung hat inzwischen auf das Sechzig- bis Hundertfache zugenommen. Die zentralen kulturellen und religiösen Traditionen, die in der Achsenzeit entstanden, sind nicht mehr räumlich voneinander abgeschottet; sie sind kopräsent und miteinander konfrontiert und befragen sich gegenseitig. Die neuzeitliche Dynamik hat zudem die gesamte Weltgesellschaft in eine „heiße“ Gesellschaft – wie *Claude Lévi-Strauss* es nennt – verwandelt, in der tiefgreifende Veränderungen in viel kürzeren Zeitspannen ablaufen.

Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik haben Grund, sich zu fragen, ob die Ressourcen unserer Traditionen zur Bewältigung der gegenwärtigen Situation ausreichen. In Erziehungsprozessen geht es zudem vorrangig um die nächste Generation. Berücksichtigt man, dass Pädagogik eine Ausbildungsdisziplin ist, geht es auch um die übernächste Generation; denn die jetzt Studierenden werden Kinder und Jugendliche zu erziehen haben, die zum Teil das 22. Jahrhundert erleben werden. Diese nächsten beiden Generationen werden in ihrer möglichen Lebenszeit vor Herausforderungen gestellt sein wie keine Generation zuvor. In diesem Zeitraum werden weitere radikale globale Veränderungen der äußeren und inneren Bedingungen des Lebens und Aufwachsens tief eingreifende individuelle und kollektive Lernprozesse erfordern, wenn verhindert werden soll, dass selbstdestruktive Tendenzen die Übermacht gewinnen. Das stellt auch die Pädagogik vor neue Aufgaben.<sup>9</sup>

2. Die neuen Probleme gehen freilich auf tiefliegende Tendenzen in modernen Gesellschaften insgesamt zurück und sind dadurch geprägt, dass in ihnen durch das Zusammenspiel von Wissenschaft und Ökonomie eine Dynamik entfesselt wurde, von der unklar ist, wie und ob sie in ihren Folgewirkungen gezügelt werden kann. Die Dynamik der modernen Wissenschaften beruht auf der Konkurrenz um die Entwicklung immer erklärungskräftigerer Theorien, die es erlauben, in ihrer technischen und ökonomischen

<sup>9</sup> Vgl. *Helmut Peukert*, Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart, in: *ZfPäd*, 27. Beiheft (1992) 113-127; *ders.*, Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung, in: *Edmund Arens / Jürgen Mittelstraß / Helmut Peukert / Markus Riess*, Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung, Luzern 2003, 9-30.

Anwendung immer leistungsfähigere Produkte in immer effizienteren Organisationsformen zu vermarkten. Die Dynamik der Marktwirtschaft wird dadurch entfesselt, dass in ihr Konkurrenzsituationen zwischen Interaktionspartnern etabliert werden, die sich nicht unmittelbar zu kennen brauchen. Die Marktwirtschaft ist die rechtsstaatlich durch die Sicherung von Individualrechten domestizierte Form der Konkurrenz aller mit allen. Die Verhältnisse in einer Gesellschaft der unbeschränkten Konkurrenz aller mit allen in allen Bereichen hat *Thomas Hobbes* im siebzehnten Jahrhundert teils auf Grund eigener Erfahrungen, teils in hypothetisch-experimenteller Konstruktion durchgespielt. Hintergrund sind für ihn die beginnende bürgerliche Gesellschaft und die Religionskriege, in denen sich für ihn Religion als polemogen, als kriegsverursachend erwiesen hatte. Er versucht deshalb herauszufinden, was geschieht, wenn man illusionslos von den isolierten Einzelnen und ihrem Willen ausgeht, sich mit allen Mitteln gegenüber Anderen zu behaupten und durchzusetzen. Diesen „Krieg aller gegen alle“ erklärt er zum „Naturzustand“. Wissen ist in diesem Zustand zunächst nur ein „Instrument zum Erwerb von mehr Macht“<sup>10</sup>.

Die Sätze, die das Leben in diesem Krieg beschreiben, gehören zu den bekanntesten und am meisten zitierten der angelsächsischen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Literatur. Nach *Hobbes* ist dieses Leben beherrscht „von ständiger Furcht und von der Gefahr eines gewaltsamen Todes“; „[...] the life of man, solitary, poor, nasty, brutish, and short“<sup>11</sup>: „das Leben des Menschen ist vereinsamt, arm, ekelhaft-widerwärtig, viehisch und kurz“<sup>12</sup>. Es entsteht ein grundlegendes *Dilemma*: Die Kosten der Mittel zur eigenen Aufrüstung und zur Verteidigung gegen die Angriffe der Konkurrenten drohen den möglichen Gewinn durch ihre Unterwerfung oder Vernichtung zu übersteigen. Der Einzelne kann sein Überleben nicht sichern. Der bedingungslose Wille zur Selbstbehauptung bedroht sich selbst. Wird diese Einsicht allgemein, muss man sich schließlich in einem Gesellschaftsvertrag auf die Einrichtung einer übergeordneten Instanz, den Staat, einigen, dem die Macht verliehen wird, das gegenseitige Sich-Umbringen mit Gewalt zu verhindern und die Grundrechte des Einzelnen zu sichern.

3. Die zentralen Einsichten von *Thomas Hobbes* werden auch heute noch auf die Analyse der modernen, sich beschleunigenden Handlungssysteme angewandt. Sie sind durch Dilemmastrukturen gekennzeichnet; sie eröffnen riesige Gewinnchancen durch Kooperation ebenso wie neuartige Ausbeutungs- und Ausschlussmöglichkeiten und drohen jeweils selbstdestruktiv zu werden. Gegenwärtig versuchen vor allem Ökonomen mit Rückgriff auf *Hobbes*, *Hegel*, *Marx* sowie auf Methoden der Spieltheorie die Logik solcher Handlungssysteme aufzuklären. Dabei geht es nicht nur um die selbstdestruktiven Folgen ungebremsten militärischen Wettrüstens, sondern auch um die Nutzung der Umwelt und ebenso um Ursachen und Folgen des wachsenden Wohlstandsgefälles innerhalb der Industrieländer wie zwischen ihnen und den sogenannten Entwicklungsländern.

<sup>10</sup> *Thomas Hobbes*, *Leviathan – oder Stoff, Form und Gewalt eines bürgerlichen und kirchlichen Staates* (hg. und eingel. von Iring Fetscher), Frankfurt/M. 1976, 96.

<sup>11</sup> *Thomas Hobbes*, *Leviathan*, London 1651, Teil I, Kap. 13.

<sup>12</sup> *ders.* 1976 [Anm. 11], 66.

In der Diskussion um den modernen Verfassungsstaat bei *Locke*, *Rousseau* und *Kant* wurde in Auseinandersetzung mit *Hobbes* herausgearbeitet, dass angesichts der Logik moderner Handlungssysteme individuelle Freiheit und Gemeinwohl gleichzeitig nur gesichert werden können, wenn man auf ein neues Niveau der Entscheidungsfindung zurückgeht, auf dem die Regeln für die einzelnen Spielzüge in den Handlungssystemen und ebenso die Weise, Regeln zu finden, unter Beteiligung aller Betroffenen festgelegt werden. Es geht also darum, gemeinsam zu bestimmen, welches Spiel gespielt werden soll.

4. Die bedrängende Frage ist aber, ob es den gegenwärtigen Gesellschaften unter den Bedingungen einer weiteren Erhöhung ihrer Dynamik mit ihrer Form der Willensbildung und Kooperation gelingt, zu Regelsystemen zu gelangen, die selbstdestruktive Folgen verhindern und Lebensmöglichkeiten für alle erschließen.<sup>13</sup> Denn die Probleme scheinen noch einmal eine neue Qualität anzunehmen. *Theoretisch* ist ein neuer Naturalismus entstanden, der mit dem weitreichenden und in seiner Grundsätzlichkeit sicher überzogenen Anspruch auftritt, alle bewussten und damit auch alle kulturell konstitutiven Leistungen über ihre genetische oder neurophysiologische Basis unserem manipulierenden Zugriff zugänglich zu machen. Davon wird noch zu reden sein.

*Praktisch-politisch* am bedeutsamsten unter den Folgen der sich weiter beschleunigenden ökonomischen Veränderungen ist wohl die zunehmende Spaltung in reich und arm. Gewinner sind vor allem mobile hoch Qualifizierte und die Eigentümer von Kapital. Es wächst weltweit die Zahl der 'Überflüssigen', die als Kunden ausfallen und die keine Qualifikationen besitzen, sodass sich ihre Ausbeutung lohnen würde. Sie verfügen deshalb auch über kein organisierbares Störpotential von Ausstiegsmöglichkeiten wie etwa Streiks. Als verlockendste und zugleich bedrohlichste unter den verbliebenen Handlungsmöglichkeiten erscheint in dieser Situation dann ein Terrorismus, in dem sie ihrem eigenen Leben mit möglichst vielen Opfern zusammen ein schreckliches Ende zu bereiten versuchen.

*Carl Friedrich von Weizsäcker* schrieb 1984: „Unser Problem ist, daß die Effizienz der neuzeitlichen Theorie und Technik [...] unsere Weltverantwortung in eine Dimension erweitert hat, auf welche die Menschheit nie vorbereitet war und heute nicht vorbereitet ist.“<sup>14</sup> Und im selben Jahr erklärte der Theologe *Karl Rahner* bei einer Tagung in Budapest: „Das Bewußtsein der Menschheit von ihrer radikalen Gefährdetheit ist in ihr doch noch ähnlich dem eines Menschen, der erst langsam aus dem Schlaf zu sich selber kommt und noch schlaftrunken fragt, wo er sei und was er jetzt konkret tun müsse.“<sup>15</sup>

Muss angesichts solcher Erfahrungen die Analyse der Dimensionen menschlicher Existenz noch einmal radikalisiert werden? Es ginge offensichtlich darum, mit jenem 'ausnahmsweisen Verstand', von dem *Wittgenstein* spricht, herauszufinden, welches Spiel wir spielen und welches Spiel mit welchen neuen Spielregeln eigentlich zu spielen wäre. Es könnte um eine neue Art von universaler 'Solidarität aller endlichen Wesen' gehen.

<sup>13</sup> Vgl. *Karl Homann / Andreas Suchanek*, Ökonomik. Eine Einführung, Tübingen 2000, 26-55.

<sup>14</sup> *Carl Friedrich von Weizsäcker*, Bewußtseinswandel, München 1988, 65.

<sup>15</sup> *Karl Rahner*, Politische Dimensionen des Christentums (hg. von Herbert Vorgrimler), München 1986, 223.

Welche Bedeutung könnte dann eine Reinterpretation der Traditionen von Bildung und Religion haben?

#### IV. Die neue Situation und das funktionalistische Verständnis von Bildung und Religion

1. Man verharmlost die modernen Theorien der *Bildung* von *Rousseau* und *Kant* bis *Humboldt* und *Hegel*, wenn man übersieht, dass sie nach umfassender Analyse der Situation für Probleme und Krisen der sich rasant entwickelnden modernen Gesellschaften Lösungen suchten. Selbst wo *Humboldt* Vorschläge für die universitäre Bildung zukünftiger Beamter macht, verfährt er nach dem Prinzip, dass Bildung nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht *nur* funktional ist. Wenn wir uns heute in einer ähnlichen Situation wie vor zweihundert Jahren befinden, dann scheint dieses Problembewusstsein verloren gegangen zu sein.

Im vergangenen Jahr verabschiedeten die Kultusminister der OECD-Länder die Empfehlung, das ganze Schul- und Bildungssystem auf seine zentrale Aufgabe zurückzuführen, nämlich die Vermittlung von Wissen im Sinn von Information, die im wirtschaftlichen Konkurrenzkampf nützlich sein kann. Viele Reaktionen auf die PISA-Studie weisen in eine ähnliche Richtung. Man fühlt sich erinnert an die Feststellung *Immanuel Kants* aus seinen pädagogischen Vorlesungen, dass die „Staaten alle ihre Kräfte auf ihre eiteln und gewaltsamen Erweiterungsabsichten verwenden, und so die langsame Bemühung der inneren Bildung der Denkungsart ihrer Bürger unaufhörlich hemmen, ihnen selbst auch alle Unterstützung in dieser Absicht entziehen.“<sup>16</sup>

2. Die Stillstellung weiterführender Reflexion durch kurzschlüssige Funktionalisierung berührt auch das Verständnis von *Religion*. Ich möchte das an einem Diskussionsstrang erläutern. Der Markt der Religionen ist unübersichtlich. Die Religionswissenschaftlerin *Anette Wilke* meint, es gebe „vielleicht kein akademisches Fach, das größere Mühe hat, seinen Forschungsgegenstand zu bestimmen, als die Religionswissenschaft.“<sup>17</sup> Nachdem ‘substantialistische’ Definitionen von Religion weithin als überholt angesehen werden, hat unter den ‘funktionalistischen’ Definitionsversuchen die Bestimmung von Religion als „Kontingenzbewältigungspraxis“<sup>18</sup> eine gewisse Prominenz erreicht. Einige Probleme der Situation von Religion in unserer Gesellschaft lassen sich an diesem Ansatz erläutern.

Etwas gilt als kontingent, wenn es auch anders oder auch nicht sein könnte. Auf die Frage, wann etwas in seiner Kontingenz erklärt und bewältigt werden kann, antworten die neuzeitlichen Wissenschaften mit ihren Gesetzesaussagen. Danach ist Kontingenz

<sup>16</sup> *Immanuel Kant*, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: ders., Werke in zwölf Bänden (Hg. v. Wilhelm Weischedel), Bd. XI, Frankfurt/M. 1968, 31-50, 45.

<sup>17</sup> *Anette Wilke*, Interesse an Religion: Die Aufgabe der Religionswissenschaft, in: Volker Steenblock (Hg.), Philosophie und Religion, Münster 2001, 102-128, 103.

<sup>18</sup> *Hermann Lübbe*, Religion nach der Aufklärung, in: ders., Philosophie nach der Aufklärung. Von der Notwendigkeit pragmatischer Vernunft, Düsseldorf 1980, 59-86, 71; vgl. *Niklas Luhmann*, Funktion der Religion, Frankfurt/M. 1977, 182-224. Vgl. zum Folgenden *Helmut Peukert*, Kontingenzverfahren und Identitätsfindung. Bemerkungen zu einer Theorie der Religion und zur Analytik religiös dimensionierter Lernprozesse, in: Josef Blank / Gotthold Hasenhüttl (Hg.), Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 76-102.

dann *theoretisch* bewältigbar, wenn ein Zustand oder Ereignis durch den Rückgang auf Ausgangsbedingungen und gesetzmäßige Zusammenhänge erklärbar ist; und sie ist *praktisch* bewältigbar, wenn Zustände oder Ereignisse aufgrund unserer Kenntnis gesetzmäßiger Zusammenhänge durch Veränderung der Ausgangsbedingungen in einem gewünschten Sinn verändert werden können.

Kontingenzbewältigung im Sinn technologisch-zweckrationalen, an Gesetzen orientierten Handelns ist das Ziel desjenigen Aufklärungsprozesses, in dessen Verlauf alltagsweltlich eingespielte Deutungssysteme durch technologisch orientierte Naturwissenschaften und sozialtechnologisch verwertbare Gesellschaftswissenschaften abgelöst werden. Das Endergebnis dieses Prozesses ist schließlich, dass alles das und nur das, was in dieser Weise nicht zu bewältigen ist, der Religion zur Bewältigung zugewiesen wird. Sie hat dann das nicht zu Bewältigende zu bewältigen. Religion wird zur paradoxen „Kontingenzbewältigungspraxis“; sie hat technologische Restprobleme zu lösen, die technologisch gerade als nicht lösbar definiert worden sind.

Die Art dieser Bewältigung von Kontingenz ist dann freilich völlig unbestimmt. Auf dem Hintergrund eines technologischen Rationalitätsbegriffs wird Religion vollständig der Irrationalität überantwortet und gleichzeitig aus allen 'rationalen' gesellschaftlichen Problemlösungsverfahren verbannt. Die Aufgabenstellung des Umgangs mit unaufhebbarer Kontingenz selbst scheint jedoch trotzdem unabweisbar, ja sie gilt in dieser Form auch als „aufklärungsresistent“<sup>19</sup>, weil sie in diesem Verständnis ja gerade durch die Aufklärung als Restproblem erst hervorgebracht wurde. „Das Problem ist unlösbar. Eben darauf beruht seine unabnutzbare Dauer“<sup>20</sup>.

Doch mag diese Analyse einer bestimmten Grunderfahrung vieler Menschen in unserer Gesellschaft nahekommen. Unter dem Stress einer Hochgeschwindigkeitsexistenz fragen sie sich, was 'überhaupt noch hilft'; sie möchten nicht zerrieben werden, sondern irgendwie noch zu sich selbst kommen können, ohne vor der überfordernden Aufgabe zu stehen, die Verhältnisse im ganzen ändern zu müssen. Auch Sport, Musik oder bestimmte Entspannungs- und Meditationstechniken können dann die Funktion von Religion übernehmen.

## V. Die Struktur transformatorischer, ethisch dimensionierter Bildungsprozesse und das Entstehen von Ich-Bewusstsein und Intersubjektivität

1. Verfügen wir grundsätzlich und speziell in unserer gegenwärtigen Situation über die Fähigkeit zu radikalen, strukturtransformierenden Lernprozessen? Müssen wir uns mit *Brecht* in der Dreigroschenoper eingestehen: „Denn für dieses Leben Ist der Mensch nicht schlau genug“<sup>21</sup>? Oder lassen sich menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse ihrer Grundstruktur nach lesen als ein gemeinsames Konstruieren, dem es unter unbedingter Achtung vor der Ungreifbarkeit des Anderen und darin in der Eröffnung einer anderen, transzendierenden Dimension von Erfahrung um die Transformation von

<sup>19</sup> Lübbe 1980 [Anm. 18], 72.

<sup>20</sup> Luhmann 1977 [Anm. 18], 20.

<sup>21</sup> Bertolt Brecht, Die Dreigroschenoper, in: Die Stücke von Bertolt Brecht in einem Band, Frankfurt/M. 1978, 165-202, 195 („Das Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens“).

Strukturen geht mit dem Ziel, eine gemeinsame solidarische Lebensform zu finden, die allen ein unverstümmeltes Leben ermöglicht?

2. Hilfreich kann vielleicht ein Blick auf die Substruktur unseres bewussten Lebens sein. Wir wissen, dass schon unsere sensorische Wahrnehmung nicht im Abbilden von Wirklichkeit besteht. Die Flut der wahrgenommenen sensorischen Daten wird von Anfang an interpretiert, bewertet und ausgewählt, und das Ergebnis wird einer nächsten Stufe zur erneuten Interpretation und Bewertung weitergereicht. Wie wir überhaupt zu Bewusstsein kommen und etwas im Bewusstsein haben können, ist gegenwärtig eines der umstrittensten Themen interdisziplinärer Forschung, von Neurophysiologie und Hirnforschung über psychologische Bewusstseinstheorien und Forschungen zur künstlichen Intelligenz bis zur 'philosophy of mind' und ihren Auseinandersetzungen mit der klassischen Philosophie. Plausibel erscheint die Hypothese, dass in der Abfolge neuronaler Interpretationsstufen schließlich „Metarepräsentationen“ entstehen, die sich nicht mehr auf ein „Draußen“ richten, sondern in denen wir „uns dessen auch bewusst sein können, daß wir uns gewahr sind, Wahrnehmungen und Empfindungen zu haben“<sup>22</sup>.

3. Selbst wenn man eine solche Hypothese über die Genese von Bewusstsein, die sehr viele Fragen offen lässt, akzeptiert, ist damit aber noch nicht geklärt, wie *Ich-Bewusstsein* entsteht, also das Bewusstsein, Autor eigener Absichten und eigener Handlungen sein zu können. Es ist offensichtlich eine entscheidende Schwelle der individuellen Entwicklung, wenn Andere als eigenständig Handelnde wahrgenommen werden, die ein eigenes Bewusstsein haben und Intentionen folgen können, die sich von den eigenen Absichten unterscheiden. '*Children's theories of other minds*' bilden ein gegenwärtig besonders spannendes Feld der Entwicklungspsychologie. Die Anderen als Andere wahrnehmen, sich in sie hineinversetzen, ihre Intentionen nachvollziehen und schließlich in explizitem symbolischem Handeln zu ihnen Stellung nehmen zu können ist offensichtlich die Grundfähigkeit, die in ihrer in der Evolution entstandenen Ausprägung den Menschen als Menschen auszeichnet. Es ist zugleich die Fähigkeit, die schließlich aus den wiederholten Spiegelungen seiner selbst am handlungsfähigen Anderen in seiner Andersheit das Ich-Bewusstsein entstehen lässt.<sup>23</sup>

Die Fähigkeit zu sprachlich-symbolischer Interaktion mit Anderen stellt einen entscheidenden Schritt zu einer neuen Stufe von Komplexität und Reflexivität dar. Sachverhalte können in ihrem situativen Kontext von den Beteiligten in der symbolischen Interaktion unterschiedlich akzentuiert und in ihren Möglichkeitsspielräumen so ausgeleuchtet werden, dass sie als individuelle Wirklichkeitskonstruktion in ihrer Unterschiedlichkeit deutlich und zugleich verständlich werden. Individuelle Welten werden so in dieser Unterschiedlichkeit wie in ihrer Gemeinsamkeit darstellbar und der Befragung zugänglich. Dieser symbolisch-kommunikative, intersubjektive Raum, in dem das Ich als singuläres und unverwechselbares auch zu einem Selbstverständnis, zu einer bezogenen Identität kommen kann, ist der Raum sowohl individueller Entwicklung und Identitätsfindung wie strukturellen sozio-moralischen Lernens.

<sup>22</sup> Wolf Singer, Vom Gehirn zum Bewußtsein, in: ders., Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Gehirnforschung, Frankfurt/M. 2002, 60-76, 70.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 74.

4. Wir wissen aus der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie, dass Entwicklung sich nicht als stetiges Wachstum vollzieht, sondern als Wechsel von Stabilitätsperioden mit kritischen Phasen struktureller Transformation. Ich habe auf die Unterscheidung dieser unterschiedlichen Formen von Lernen schon hingewiesen. Der Beginn solcher Transformationen ist jeweils die Erfahrung, dass die bisher erworbene Handlungsfähigkeit bei der Begegnung mit neuen sozialen und sachbezogenen Handlungsbereichen nicht mehr ausreicht. Dies ist auch eine Erfahrung von eigenen Grenzen, von Leiden am Gegebenen und an sich selbst. Erfahrungserfahrungen sind verschärfte Erfahrungen von Kontingenz *und* von Freiheit, von Beschränkung *und* von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muss und durch die man über sich hinaus 'proviziert', hervorgehoben und begeistert werden kann. Das ist ein Prozess, der auch mit Angst verbunden ist. Man muss ja die ganze vertraute Welt und ihre Logik, ja das vertraute eigene Selbst verlassen, sich selbst immer wieder neu finden, ja erfinden, und gleichzeitig dazu auch die Beziehung zu Anderen und damit die Welt insgesamt neu konstruieren. „You have to grow out of your mind“, sagt *Robert Kegan*, Entwicklungspsychologin an der Harvard Universität: man muss immer wieder seinen Verstand verlieren – grow out of one's mind –, um auf einer neuen Ebene zur Vernunft zu kommen.<sup>24</sup>

In Bildungsprozessen geht es also darum, sich immer wieder selbst ins Offene zu überschreiten und zu neuen Interpretationen der sachhaften Wirklichkeit, der Anderen und seiner selbst zu gelangen. Dieser Zug des Überschreitens erweist Bildungsprozesse in ihrem Grund und von Anfang an – wie implizit auch immer – als *Freiheitsprozesse*.

5. Dies wird besonders deutlich bei der Entwicklung des Verhältnisses zu Anderen. Kleinstkinder können sich noch nicht vorstellen, dass andere Menschen eine andere Vorstellung von Wirklichkeit und andere Intentionen haben als sie selbst. Die sprichwörtlich 'schwierigen' Zweijährigen haben dann zwar gelernt, dass andere Intentionen haben können, die sich von den eigenen unterscheiden, sie werden aber von dem Zwiespalt zerrissen, mit Anderen in Harmonie leben und zugleich eigene Intentionen verfolgen zu wollen. Sie müssen mit dem Bezug zu Anderen und deren Andersheit zugleich das eigene Selbst neu konstruieren.<sup>25</sup> Diese Aufgabe wiederholt sich auf immer komplexeren Stufen bis hin zu einer Perspektive, die niemanden mehr ausschließt.

Dabei ist in der Entwicklungspsychologie ein Streit darüber entstanden, ob das Ziel der sozio-moralischen Entwicklung vorrangig eher in einer Orientierung an universaler Gegenseitigkeit und Gerechtigkeit oder an konkreter Zuwendung und Fürsorge gegenüber Einzelnen zu sehen sei.<sup>26</sup> Aber schon die Struktur intersubjektiven Verstehens scheint eine strikte Alternative dieser Art auszuschließen. Wenn der Andere als Akteur wie ich selbst auf gleicher Höhe wahrgenommen und verstanden wird, dann ist dies selbst schon ein Akt der kreativen Interpretation seiner Situation und seiner Intentionen, der eine rein objektivierende Einstellung ausschließt.

<sup>24</sup> Vgl. *Robert Kegan*, *The Evolving Self. Problem and process in human development*, Cambridge/Mass. 1986.

<sup>25</sup> Vgl. *Alison Gopnik / Andrew Meltzoff / Patricia Kuhl*, *How Babies Think. The science of childhood*, London 1999.

<sup>26</sup> Vgl. *Carol Gilligan*, *Die andere Stimme*, München 1984.

Es ist üblich, die Ethik *Kants* als die paradigmatische Ethik der Moderne zu verstehen, der es um die gegenseitige Anerkennung der Freiheit des je Anderen geht. *Kant* geht aber noch einen Schritt weiter. Wenn der kategorische Imperativ, den Anderen als Person, die sich selbst Zwecke setzen kann, als Zweck in sich selbst, also in seiner Würde zu achten, ganz erfüllt werden soll, dann muss ich nach *Kant* soweit als überhaupt möglich die Zwecke des Anderen auch zu *meinen* Zwecken machen. Da vorauszusetzen ist, dass zu den Zwecken des Anderen als endlichem Bedürfniswesen gehört, zugleich mit der Verfolgung moralisch gerechtfertigter Ziele die Befriedigung seiner elementaren Bedürfnisse zu suchen, gehört sein Zweck, gut und zugleich glücklich zu sein und weiter werden zu wollen, auch zu *meinen* Zwecken.<sup>27</sup> Nicht nur den Anderen zu achten, sondern die „Glückseligkeit“ des Anderen zu verfolgen, wird nach *Kant* kategorisch zur Pflicht für mich. Eine so konzipierte Ethik als Ziel auch aller Entwicklungs- und Bildungsprozesse kann nicht nur eine Ethik der Anerkennung und der Verteilungsgerechtigkeit sein, sie ist im Kern auch eine Ethik der Teilnahme und der Fürsorge.

An einem Detail lässt sich der Weg *Kants* zu dieser Konzeption verfolgen. Ein Satz des altrömischen Dichters *Terenz* hat *Kant* offensichtlich lang beschäftigt. Er lautet: „Homo sum. Humani nihil a me alienum puto“. „Ich bin ein Mensch. Nichts Menschliches, glaube ich, ist mir fremd.“ In seiner späten Tugendlehre, in der er die Verpflichtung auf das Glück des Anderen entwickelt, übersetzt er: „Ich bin ein Mensch; alles, was Menschen widerfährt, das trifft auch mich.“<sup>28</sup> Man könnte diesen Satz als Kurzfassung einer kategorischen Ethik unbegrenzter, universalen Solidarität verstehen.

## VI. Grenzerfahrungen

1. Eröffnet eine solche Konzeption des Ziels von Bildungsprozessen jedoch nicht den Zugang zu noch radikaleren Fragen, zur fundamentalen Ambivalenz menschlichen Existierens, ja zur Tragik des Versuchs, das eigene Schicksal an das Schicksal aller Anderen zu binden? Die grundlegende Ambivalenz aller Entwicklungsprozesse, die zugleich Freiheitsprozesse sind, besteht ja zunächst darin, sich einfach in seiner faktischen, konkreten Existenz gegeben zu sein, ohne über den Grund und die Bedingungen dieses Gegebenseins verfügen zu können, und doch, bei allen Beschränkungen des eigenen Bewusstseins und der eigenen Situation, sich unbedingt zu dieser eigenen Existenz verhalten zu müssen. Es war *Søren Kierkegaard*, der dies am schärfsten als die verzweifelte Aporetik des Selbstseins analysiert hat. Sie kann zu den Versuchen führen, entweder überhaupt kein Selbst sein zu wollen, also die Situation des Sich-zu-sich-verhalten-Müssens-und-Könnens zu leugnen, oder verzweifelt nicht man selbst sein zu wollen, also der eigenen endlich-konkreten Existenz auszuweichen, oder schließlich verzweifelt man selbst sein und nur noch sich selbst behaupten zu wollen.<sup>29</sup>

Die Erfahrung, sich in seiner kontingenten Freiheit selbst gegeben zu sein als etwas, das schlechthin vorgegeben ist, sich aber dennoch frei dazu verhalten zu müssen und zu können, ohne sich selbst als Ganzes einholen zu können, kann jedoch auch – durch

<sup>27</sup> *Immanuel Kant*, Die Metaphysik der Sitten, in: ders., Werke 1968 [Anm. 16], Bd. VIII, 303-634, 524.

<sup>28</sup> Ebd., 598.

<sup>29</sup> Vgl. *Søren Kierkegaard*, Die Krankheit zum Tode (übers. v. Emanuel Hirsch), Düsseldorf 1954.

Verzweiflung hindurch – zu der *Frage nach einer vorauszusetzenden vollkommenen schöpferischen Freiheit* werden, die aus dem Nichts ins Dasein ruft und in die Freiheit des Sich-zu-sich-verhalten-Könnens einsetzt. Die Philosophie der Moderne ist in ihrer sich immer weiter verschärfenden Analytik endlicher menschlicher Freiheit auch die Ausarbeitung dieser Frage nach Gott.<sup>30</sup> Eine differenzierte und konsistente Theorie von Bildungsprozessen kann, will sie nicht unter das von ihr selbst erreichte Reflexionsniveau zurückfallen, zumindest diese Frage *als Frage* nicht abweisen.

2. Aber bleibt nicht an eine solche Konzeption eine noch weiter gehende Anfrage? Da die strukturelle Ambivalenz menschlichen Existierens auch eine Ambivalenz von Ohnmacht und Macht ist, kann der Versuch, verzweifelt man selbst sein zu wollen, zu dem Versuch werden, sich zur eigenen Macht zu entschließen und angesichts eigener Ohnmacht nichts sein zu wollen als Wille zur Macht und zu ihrer Steigerung, und dies gegenüber aller Wirklichkeit und damit auch gegenüber den Anderen. Dass dies eine Perversion ist, ist für *Emmanuel Lévinas* deutlich angesichts des Holocaust, der extremsten Erfahrung, die das 20. Jahrhundert hervorgebracht hat, der Erfahrung einer radikalen Vernichtung, die den Anderen schon vor dem Akt des Tötens zur Sache, zur Materie reduziert hat.<sup>31</sup>

Der Handelnde, der sich an der Freiheit des Anderen als Zweck an sich selbst und an dessen Glück als verpflichtendem Zweck orientiert, muss also zugestehen, dass das eigene reale Handeln in der Geschichte weder notwendig zum eigenen Glück noch notwendig zum Glück des Anderen führt. *Kants* „Antinomie“ der praktischen Vernunft liegt darin, dass Freiheit – gerade aus dem unbedingten Interesse an der Realisierung der Freiheit und des Glücks des Anderen – das Risiko ihrer Vergeblichkeit, ja der Vernichtung des Anderen und ihrer selbst eingehen muss. Ist dann das Selbst-sein-Wollen in Solidarität und überhaupt eine Ethik der Freiheit und einer universalen, vergangene und zukünftige Generationen einschließenden, also anamnetischen und proleptischen Solidarität, nur „phantastisch und auf leere, eingebildete Zwecke gestellt, mithin an sich falsch“<sup>32</sup>?

Die Erfahrung der endgültigen, faktischen Vernichtung Unschuldiger im Tod muss auf dem Hintergrund der Einsicht in die ethische Grundstruktur solidarischer Existenz als äußerste, verzweifelte Aporie erscheinen, angesichts derer die Frage nach dem Grund der Möglichkeit solcher Existenz noch einmal in aller Schärfe aufbricht.<sup>33</sup> Es bricht die

<sup>30</sup> Vgl. *Walter Schulz*, *Der Gott der neuzeitlichen Metaphysik*, Pfullingen 1957; *Thomas Pröpper*, *Zur theoretischen Verantwortung der Rede von Gott. Kritische Adaption neuzeitlicher Denkvorgänge*, in: ders., *Evangelium und freie Vernunft*, Freiburg/Br. u.a. 2001, 72-92.

<sup>31</sup> Vgl. *Emmanuel Lévinas*, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg/Br. – München 1992.

<sup>32</sup> *Immanuel Kant*, *Kritik der praktischen Vernunft*, in: ders., *Werke* 1968 [Anm. 16], Bd. VII, 103-302, 243.

<sup>33</sup> Ich halte die Diskussion zwischen *Walter Benjamin* und *Max Horkheimer* über die Frage der Abgeschlossenheit oder Unabgeschlossenheit der Geschichte immer noch für eine der wichtigsten theologischen Diskussionen des vergangenen Jahrhunderts; vgl. dazu *Helmut Peukert*, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*, Frankfurt/M. 1988, 305-310; eine neue Auflage mit einem neuen Nachwort ist in Vorbereitung; vgl. jetzt zu dieser Diskussion auch *Jürgen Habermas*, *Glauben und Wissen*, Frankfurt/M. 2001, 24f.

Frage nach der Rettung der vernichteten Anderen und damit *die Frage nach einer absoluten, vollkommenen Freiheit* auf, die sich nicht nur als 'Urquell' alles Gegebenen erweist, sondern *die im Tode rettet*; es ist zumindest im jüdischen wie christlichen Bekenntnis die Frage nach Gott in seiner Realdefinition, als – wie es in Röm 4,17 im Anschluss an das Achtzehngebet des jüdischen Synagogengottesdienstes heißt – „Gott, der die Toten lebendig macht und das, was nicht ist, ins Dasein ruft“, an den Abraham „gegen alle Hoffnung, auf Hoffnung hin, glaubte“ (Röm 4,18).

3. Die christliche Tradition selbst geht in der anamnetisch-solidarischen Erinnerung an Jesus von Nazareth aus von Erfahrung der Vernichtung und der Rettung im Tod. Sie versucht solche Erfahrung und das Zeugnis von ihr auszulegen als Einweisung in eine Existenzform und eine Praxis, in der das Abhängigmachen der eigenen Identität vom Glück der Anderen zugleich gelebt wird als das hoffende Zugehen auf Gott, der sich selbst erweist als der, der sich seiner Schöpfung unbedingt zuwendet und „die Toten lebendig macht“. Identität in einer solchen Existenzform ist nicht das Behaupten einer schon erreichten Ganzheit, sondern hoffendes Ausgespanntsein auf die Gewährung von Integrität für die Anderen und erst darin auch für sich selbst. Sie ist gegenüber einem sich selbst genügenden und behauptenden Selbstsein 'Nicht-Identität'.<sup>34</sup>

## VII. „Dass sie das Leben haben und es in Fülle haben.“ – Die Interpretation der menschlichen Grundsituation in der christlichen Tradition

Um welches Handeln es angesichts dieser Grenzfragen gehen könnte, möchte ich wenigstens kurz in zweifacher Weise erläutern, einmal an den neutestamentlichen Berichten über die Praxis Jesu, zum anderen an Überlegungen von *Emmanuel Lévinas* und *Karl Rahner* darüber, was 'gerettet werden im Tod' bedeuten könnte.

1. In den Forschungen zum historischen Jesus hat man in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten versucht, methodisch und sachlich neu einzusetzen. Es werden nicht nur neben den bisherigen Quellen, die kritisch reinterpretiert werden, die neu aufgefundenen Texte berücksichtigt, sodass sich ein wesentlich differenzierteres Bild der religiösen Welt des damaligen Judentums ergibt, der Ansatz ist darüberhinaus entschieden sozialgeschichtlich und sozial-anthropologisch orientiert.<sup>35</sup>

Das römische Reich mit seinen Provinzen muss danach als vorindustrielle Agrargesellschaft von ausgeprägter gesellschaftlicher Ungleichheit gelten. Auf der einen Seite stehen die städtischen Eliten, also die Regierenden und ihre Gefolgsleute, die Verwaltungsbeamten, hohen Militärs usw., dazu die Kaufleute und Priester, die zusammen etwa zehn Prozent der Bevölkerung ausmachen und alles Land kontrollieren, indem sie mit einem Pacht- und Steuersystem sechzig Prozent und mehr der Erträge abschöpfen. Auf der anderen Seite steht die im wesentlichen bäuerliche Bevölkerung, die etwa neun-

<sup>34</sup> Vgl. *Helmut Peukert*, Identität / Differenz, in: Peter Eicher (Hg.), *Handbuch theologischer Grundbegriffe*, München <sup>3</sup>2003 [in Vorbereitung].

<sup>35</sup> Vgl. *Tim Schramm*, Die dritte Runde. Der historische Jesus im Spiegel der neueren Forschung, in: Edwin Brand u.a. (Hg.), *Gemeinschaft und Evangelium* (FS Wiard Pokes), Leipzig 1996, 257-280; *John D. Crossan*, *Der historische Jesus*, München <sup>2</sup>1995; *Gerd Theißen / Annette Merz*, *Der historische Jesus*. Ein Lehrbuch, Göttingen 1996; *Sean Freyne*, Galilee. From Alexander the Great to Hadrian, Edinburgh 1980.

zig Prozent ausmacht, sowie die Klasse derer mit Berufen, die als unrein gelten, und die 'entbehrliche Klasse' (expendables), also outcasts und outlaws.

Auf diesem Hintergrund müssen das Verhalten und die öffentlichen Äußerungen Jesu verstanden werden. So bezeichnet in der ersten Seligpreisung der Bergpredigt „Selig die Armen“ (Mt 5,3 par Lk 6,20) das Wort πτωχοί nicht einfach im Unterschied zu den Reichen, die von der Arbeit Anderer leben, diejenigen, die ihr Überleben durch eigene Arbeit gerade noch sichern können, sondern die wirklich Mittellosen und Verelendeten. Um die Provokation dieser Seligpreisung deutlich zu machen, übersetzt etwa *John D. Crossan* das „Selig die Hungernden“ (Mt 5,6 par Lk 6,21): „Only those who have no bread have no fault“<sup>36</sup>. Nur wer kein Brot hat, ist ohne Schuld.

Wollte man diese Aussagen aber nur auf den sozialen Unrechtszusammenhang der Gesellschaft beziehen, würde man zu kurz greifen. Jesus unterläuft gleichsam den ganzen Zusammenhang. Dass er diese Armen und Hungernden selig preist, bedeutet für ihn, dass er die unbedingte, unmittelbare, nicht durch ein Mittlersystem zu vermittelnde Zuwendung Gottes zu ihnen voraussetzt und deshalb für sie in Anspruch nehmen kann und muss. Es geht um eine eschatologische Umwälzung, die jetzt in seiner Praxis Gegenwart wird. Es geht um ein Reich ohne alle Patrone und Mittler, „a brokerless kingdom“, „a kingdom of nobodies“ (*J. D. Crossan*), um ein Reich der Niemande, denen der unmittelbare Zugang zu Gott offensteht, weil Gott sich selbst ihnen als die absolute Liebe unmittelbar zugewandt hat. Und diese Unmittelbarkeit Gottes zu ihnen muss im eigenen Verhalten ihnen gegenüber vorausgesetzt werden. Sie sind die Seligen und Gesegneten. Die Transzendenz des Anderen, aus der er lebt, macht seine Unverfügbarkeit aus und begründet seinen Anspruch an mich und bestimmt die Logik des Verhältnisses zum Anderen.

*Paul Ricoeur* hat diese Logik als die „Logik der Gabe und der Überfülle“ bezeichnet: „la logique de surabondance“<sup>37</sup>. Er macht diese Bestimmung fest an einem Bild aus der Feldrede im Lukasevangelium: „ein gutes, vollgedrücktes, gerütteltes, überfließendes Maß wird man in euren Schoß geben“ (Lk 6,38). Mich hat dieses einfache Bild aus dem Alltagsleben vom Markt schon während des Studiums beeindruckt. Der Bauer, der etwa Datteln verkauft, schüttet sie nicht locker in das Maßgefäß, sondern rüttelt es, dass die Datteln sich setzen, ja drückt sie hinein und legt so viele oben darauf, dass das Maß überfließt, wenn er es in das Schürztuch des Käufers schüttet. Zwar wird das Bild dann wieder paränetisch in eine Gegenseitigkeitsregel eingespannt: „Denn mit welchem Maß ihr messt, mit dem wird euch wieder gemessen werden“ (Lk 6,38); aber die Logik der Verkündigung Jesu ist ja, dass wir schon im voraus über alle Erwartung von Gott beschenkt worden sind. Diese vorausgegangene Gabe erfordert es und ermöglicht es, in diesem Übermaß weiterzugeben. Im Johannesevangelium wird schon im Prolog das geschenkte Dasein und seine Fülle aus der Zuwendung Gottes einfach als Leben be-

<sup>36</sup> *John D. Crossan*, *The Essential Jesus. Original Sayings and Earliest Images*, San Francisco 1994, 63.

<sup>37</sup> *Paul Ricoeur*, *Liebe und Gerechtigkeit. Amour et Justice*, Tübingen 1990, 48f.

zeichnet, und das Ziel der Sendung Jesu ist damit: „dass sie das Leben haben, und es in Fülle haben“ (Joh. 10,10).<sup>38</sup>

Allerdings steht gerade in der lukanischen Feldrede diese Logik der Überfülle in Spannung zu der Goldenen Regel, die im Kern in vielen Kulturen auftaucht und die bei Lukas lautet: „Und wie ihr wollt, dass euch die Leute tun, ebenso sollt auch ihr ihnen tun“ (Lk 6,31). Die Goldene Regel wird jedoch wiederum sofort kritisiert: „Und wenn ihr die liebt, die euch lieben, was für einen Dank habt ihr? Denn auch die Sünder lieben die, welche sie lieben“ (Lk 6,32). Und es folgt die Überbietung: „Vielmehr liebet eure Feinde“ (Lk 6,35). Es wird deutlich, dass die Gegenseitigkeitsregel als Gerechtigkeitsregel gedacht ist, die zwar nicht unterboten werden darf, die aber zur reinen Tausch- und schließlich Vergeltungsregel verkommen kann, wenn sie nicht immer wieder durch überschießende Vorleistungen durchbrochen und ausgeweitet wird. Es geht um ein Verhalten, das sensibel dafür ist, dass auch der Feind der Wahrnehmung seiner Situation und der liebenden Zuwendung bedarf, wenn die tödliche Logik von Vergeltung nicht im Wechselspiel immer fortgesetzt werden soll. Es geht um die Möglichkeit, jeweils neu anzufangen, ohne sich von vergangenem Handeln des Anderen determinieren zu lassen und ihn dadurch wieder in die Logik der Vergeltung hineinzubinden. Die Logik der Überfülle ist eine Logik des Neuanfangenkönnens mitten im Zwang tödlicher Vergeltungsmechanismen.

2. Angesichts der Hinrichtung Jesu musste in aller Schärfe die Frage aufbrechen, ob die unmittelbare Zuwendung Gottes, die Jesus „für die vielen“, d. h. für alle, verkündet hatte, auch für ihn, und zwar in seinem Tod, galt. Das Zeugnis der Jünger und der christlichen Tradition ist eindeutig: Gott hat ihn im Tod gerettet, als lebend und als nicht vernichtet erwiesen, und er hat damit seine Praxis bestätigt und gerechtfertigt. Die Logik des Anfangs und der Überfülle gilt also auch noch in den äußersten Grenzerfahrungen.

Die Interpretation der Auferweckung Jesu wirft freilich heute mehr als je Fragen nach der Grundbegrifflichkeit der Theologie auf. Ich sehe hier eine Verbindung zwischen dem großen jüdischen Philosophen und Theologen *Emmanuel Lévinas* und *Karl Rahner* als christlichem Theologen. *Lévinas* hat an *Heideggers* Analyse von Zeit kritisiert, dass er menschliches Dasein als „Vorlaufen in den Tod“ analysiert. Für *Lévinas* ist Zeit zwar das sich ständig Entzogenwerden, das Altern, das sich selbst und Anderen zur Vergangenheit werden; aber Zeit ist zugleich die Möglichkeit des Neuanfangenkönnens, ist nicht nur die endgültige Besiegelung unserer Endlichkeit, sondern wie er in seiner letzten Vorlesung über „Gott, der Tod und die Zeit“ formulierte, „die Explosion des

<sup>38</sup> Dass dieser Zusammenhang auch die Mitte der Theologie und der Religionspädagogik von *Michael Raske* darstellt, zeigt beispielhaft dessen Artikel: Abendmahl, Eucharistie, Kommunion, in: *LexRP I* (2001) 1-9, bes. 2f. – Die „Logik der Gabe und der Überfülle“ macht auch den Sinn von *Karl Rahners* vielfach verzerrt interpretierter These vom „übernatürlichen Existential“ aus: „Die individuelle Erfahrung des einzelnen und die kollektiv-religiöse Erfahrung der Menschheit geben uns in einer gewissen gegenseitigen Einheit und Interpretation das Recht, den Menschen dort, wo er sich in den verschiedensten Weisen als das Subjekt der unbegrenzten Transzendenz erfährt, als das Ereignis der absoluten, radikalen Selbstmitteilung Gottes zu interpretieren.“ (*ders.*, Grundkurs des Glaubens, Freiburg/Br. 1976, 137) Ich habe nach *Rahners* Verständnis also auch nicht das Recht, irgendeinem Menschen diese unmittelbare Zuwendung Gottes abzusprechen.

Mehr des Unendlichen im *Weniger*<sup>39</sup>. In dem Symposium zu seinem achtzigsten Geburtstag sagte *Rahner*: „[...] wenn dann unser bisheriges, noch so langes Leben als eine einzige kurze Explosion unserer Freiheit erscheint, die uns wie in Zeitlupe gedehnt vorkam, eine Explosion, in der sich Frage in Antwort, Möglichkeit in Wirklichkeit, Zeit in Ewigkeit, angebotene in getane Freiheit umsetzte, und wenn sich dann in einem ungeheuren Schrecken eines unsagbaren Jubels zeigt, daß diese ungeheure schweigende Leere, die wir als Tod empfinden, in Wahrheit erfüllt ist von dem Urgeheimnis, das wir Gott nennen, von seinem reinen Licht und seiner alles nehmenden und alles schenkenden Liebe, und wenn uns dann auch noch aus diesem weiselosen Geheimnis doch das Antlitz Jesu, des Gebenedeiten erscheint, und uns anblickt, und diese Konkretheit, die göttliche Überbietung all unserer wahren Annahme der Unbegreiflichkeit des weiselosen Gottes ist, dann, dann so ungefähr möchte ich nicht eigentlich beschreiben, was kommt, aber doch stammelnd andeuten, wie einer vorläufig das Kommende erwarten kann, in dem er den Untergang des Todes selber schon als Aufgang dessen erfährt, was kommt.“<sup>40</sup>

Für *Lévinas* wie für *Rahner* durchbricht die Logik der Überfülle die Logik des Hasses und der Vergeltung in ihrer Wurzel, der Todesfurcht. In dem Versuch und in dem Wagnis, bei aller Angst, Not und Ambivalenz ein Leben in solcher Freiheit und Fülle allen und sich gegenseitig zugänglich zu machen, liegt für sie auch die Zukunft von Religion.

## VIII. Zur Zukunft religiöser Bildung

1. Bildung ist ein Existenzprojekt, in dem es darum geht, überhaupt zu Bewusstsein und darin zu einem Verhältnis zu sich selbst, zu Anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu kommen und in diesen Dimensionen handlungsfähig zu werden. Sie ist nur denkbar als ein Projekt, das sich in Kommunikation entfaltet und schließlich im Horizont der einen menschlichen Geschichte vollzieht. *Kant* hatte gefordert: „Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß [...] kosmopolitisch gemacht werden.“<sup>41</sup> Man sollte diese Zumutung nicht gerade dann zurückweisen, wenn sie zum ersten Mal der realen geschichtlichen Situation entspricht.

Das Bildungsprojekt bleibt aber unvollständig ohne die Konfrontation mit jenen menschheitlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden, also die Erfahrungen jenes 'es muss doch mehr als alles geben', das die Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt. 'Religiöse Bildung' wäre jedoch nicht einfach gleichzusetzen mit Glauben im jüdischen oder christlichen Verständnis. Denn Glaube impliziert immer ein Moment freier Entscheidung; er ist so wenig einfach anzudemonstrieren, wie die Grenzerfahrungen wegzudisputieren sind. Zu den in Bildungsprozessen zu erwerbenden Grundqualifikationen könnte allerdings so etwas wie 'religiöse Urteilskraft' gehören. Gemeint ist damit eine Urteilsfähigkeit darüber, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen

<sup>39</sup> *Emmanuel Lévinas*, *Gott, der Tod und die Zeit*, Wien 1996, 127.

<sup>40</sup> *Karl Rahner*, *Erfahrungen eines katholischen Theologen*, in: *Albert Raffelt* (Hg.), *Karl Rahner in Erinnerung*, Düsseldorf 1994, 134-148, 148.

<sup>41</sup> *Immanuel Kant*, *Über Pädagogik*, in: *ders.*, *Werke* 1968 [Anm. 16], Bd. XII, 697-761, 704.

Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen und Ambivalenzen gerecht werden oder ob sie entweder diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern oder nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten. Negativ ginge es um die Identifizierung von reflexionsabweisendem Fundamentalismus und Fanatismus, aber auch von Banalisierungskulten; positiv um die Fähigkeit zum Urteil darüber, ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte Ideen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für 'religiös Unmusikalische' zumindest verständlich sind. „Eine Säkularisierung, die nicht vernichtet, vollzieht sich im Modus der Übersetzung.“<sup>42</sup>

2. Das stellt erhöhte Anforderungen an Theologie und Religionspädagogik, sofern sie sich dann auch gegenüber 'profanem' Wissen ausweisen müssen. Neue Herausforderungen werden sich vor allem bei der Konfrontation mit dem ergeben, was man 'neuen Naturalismus' nennt. Es geht zwar dabei sicher auch darum, die wissenschaftstheoretische Naivität der absolutistisch verfahrenen 'das-alles-ist-nichts-Anderes-als'-Reduktionisten aus den neuen Quertechnologien, also etwa bestimmten Richtungen der Gentechnologie oder der Forschung zur Künstlichen Intelligenz, aufzuweisen. Aber das darf nicht als Freibrief für Theologen missverstanden werden, sich aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu verabschieden und überkommene Thesen einfach zu wiederholen, ohne sie auf einen neuen Horizont individueller und gesellschaftlicher Erfahrung und Praxis hin zu übersetzen und kritisch zu reinterpreten. Die Theologie wird im Gegenteil zurückverwiesen an den interdisziplinären Diskurs und damit an die gegenseitige Befragung der beteiligten Wissenschaften und der Theologie auf ihre jeweiligen paradigmatischen Voraussetzungen.

Dies kommt der diskursiven Struktur von Bildungsprozessen entgegen, weil es in ihnen nie nur um die Reproduktion einer überlieferten kulturellen Lebensform geht, sondern auch um deren Dekonstruktion und kritische, verändernde Rekonstruktion aus der Perspektive von Heranwachsenden, die beim Aufbau einer gemeinsamen Welt eigene Lebensmöglichkeiten erkunden müssen. In der solidarischen Suche nach einer gemeinsamen Welt, in der Differenzen geachtet werden, die aber gleichwohl einen universalen Horizont aufspannt, können sich Erziehungswissenschaft und Theologie in ihren zentralen Intentionen treffen.

<sup>42</sup> *Habermas* 2001 [Anm. 33], 53. – Überlegungen zu 'religiöser Urteilskraft' könnten Bedeutung auch für die Bestimmung des reflexiven Niveaus von Schulfächern gewinnen, die in allgemeinbildenden Schulen an die Stelle von Religionsunterricht treten können.