

Religiöse Bildung in einer fragmentierten Lebenswelt

Religiöse Bildung? Und wozu? Die Antwort setzt die Klärung wenigstens zweier Problemfelder voraus. Erstens: Was kann heute überhaupt noch unter Bildung verstanden werden? Ist die Bedeutung und der Gebrauch des Begriffes Bildung nicht zu undeutlich geworden? Verbinden sich nicht damit Vorstellungen und Gedanken aus dem 18. und 19. Jahrhundert? Ist der Begriff nicht provinziell deutsch? Und ist er nicht in unserem heutigen Kontext auf eine bezeichnende Weise entstellt? Zweitens: Was soll unter Religion verstanden werden? Soll das Wort als Gattungsbegriff gebraucht werden oder hat es doch eine geschichtliche Eindeutigkeit? Meint es allein die Dimension einer integralen Persönlichkeit oder auch eine soziologische Formation? Wie wird sie zu bewerten sein: irrational und aufklärungsresistent oder funktional oder sogar argumentationsfähig? Im Thema scheinen sich folgende Fragen zu bündeln: In welche Widersprüche hat die Geschichte des Bildungsbegriffes geführt? Gibt es einen Begriff von Bildung, in dem sich diese Widersprüche aufarbeiten lassen? Welches Verständnis von Religion ist in einem solchen Begriff impliziert? Beabsichtigt ist dann nicht eine theologische Bildungstheorie, sondern eher ein bildungstheoretisch verantwortbarer Weg in die Theologie. Ich gehe aus von ein paar schmerzlichen Erfahrungen, suche eine Theorie, die diese Erfahrungen und das Erbe des Bildungsgedankens festhalten und verarbeiten kann, und frage nach dem Ort, der für Religion darin denkbar ist. Der Weg führt von der Pädagogik über die Philosophie zur Theologie und der darin angelegten Didaktik.

1. Widersprüche

Der Bildungsbegriff der vergangenen zwei Jahrhunderte hat eine theologische Vorgeschichte. Die mittelalterliche Scholastik hat ihm insofern einen Rahmen gegeben, als sie mit dem Begriff des 'lumen naturale' überhaupt erst der Neuzeit den universalen Horizont der Wirklichkeit eröffnet und mit dem (aus der arabischen Philosophie stammenden) Begriff des 'intellectus agens', des in der Erkenntnis selbsttätigen Subjekts, in die Neuzeit hinübergeführt hat. Unmittelbarer noch hat die Mystik mit ihren Identitäts- und Bildspekulationen (*Meister Eckhart, Nikolaus von Kues, Jakob Böhme, Johann Amos Comenius*) die klassische Bildungstheorie beeinflusst.¹ Mit der Entdeckung der Kindheit und mit der Utopie einer pädagogischen Provinz zeichnet sich für die Renaissance die Aufgabe einer Erziehungswissenschaft ab. Schon vor der Aufklärung macht sich dabei zunehmend der Widerspruch bemerkbar zwischen einer Funktionalisierung der Erziehung für das spätere Erwachsenenleben und der Unterstützung des Heranwachsenden, selbst ein Ganzes seines Lebens zu denken und zu erstreben.

Unter dem Einfluss von *Jean-Jacques Rousseau* wird das klassische Bildungsd Denken von *Johann Gottfried Herders* „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit“ eingeleitet. Die grundlegende Einsicht dieses Denkens ist die selbstbestimmte Ak-

¹ *Heinz-Joachim Heydorn*, Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation, in: *Theodor W. Adorno u.a.*, Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt/M. u.a. 1967, 5-63; *Clemens Menze*, Bildung, in: *Hermann Krings / Hans Michael Baumgartner / Christoph Wild (Hg.)*, Handbuch philosophischer Grundbegriffe, München 1973, 134-184.

tivität des heranwachsenden Menschen in einem für ihn selber sinnvollen Erziehungs-geschehen. Das Individuum erschließt sich die Wirklichkeit, indem es seine Welt und damit das, was ihm tradiert wurde, selbsttätig und das heißt immer auch kritisch rekonstruiert. Von *Wilhelm von Humboldt* über *Johann Gottlieb Fichte*, *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* und *Johann Friedrich Herbart* bis zu *Jean Piaget* und der sogenannten Reformpädagogik war dieser Gedanke führend. Parallel zur Philosophie arbeitet sich die Erziehungswissenschaft in den vergangenen zwei Jahrhunderten daran ab, den Widerspruch zwischen der Selbstbestimmung des Individuums und den Erwartungen seitens der Gesellschaft in Theorie und Praxis aufzuheben. Die äußerste Aufgipfelung dieses Widerspruchs trägt den Namen Auschwitz. Auschwitz ist die „Signatur eines Zeitalters“². *Theodor W. Adorno*, *Heinz-Joachim Heydorn*, *Helmut Peukert* haben auf die epochale Signifikanz dieses Ereignisses hingewiesen. *Adorno* sieht es im Zusammenhang mit der Dialektik der Aufklärung, in der Freiheit vorzüglich als Verfügenkönnen, als Herrschen verstanden wird. Das Herrschaftsverhältnis, das zwischen Subjekt und Objekt in der Technik Gültigkeit hat, führte zum „verdinglichten Bewusstsein“. „Erst haben die Menschen [...] sich selber gewissermaßen den Dingen gleichgemacht. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen den Dingen gleich.“³ Die totale Instrumentalisierung hat dazu geführt, „Natur, aber auch andere Menschen und schließlich sich selber in das Objekt von Herrschaft zu verwandeln.“⁴ Die Verliebtheit in den instrumentellen Umgang mit allem und jedem formuliert *Adorno* – um der Aktualität willen sei es zitiert – so: „I like nice equipment“⁵. *Leo Löwenthal* spricht von der Verwandlung des Menschen in Rohmaterial. Die Maschinerie des Tötens wird industrialisiert. Eine Erziehung nach Auschwitz hat dafür zu sorgen, dass dieses sich nicht wiederholt. Bildung als bloßes Verfügungswissen darf nicht mehr statthaben. *Adorno* spitzt seine Skepsis gegenüber dem neuzeitlichen Fortschritt mit *Sigmund Freuds* „Unbehagen an der Kultur“ sogar auf die Behauptung zu, „dass die Zivilisation ihrerseits das Antizivilisatorische hervorbringt und es zunehmend verstärkt.“⁶ So wichtig dieser Vorbehalt gegenüber einem naiven Fortschrittsglauben ist, unter dieser Voraussetzung lässt sich freilich Bildung und Erziehung nicht weit-sichtig denken. Die Signatur Auschwitz muss allerdings über dem erzieherischen Denken und Handeln lesbar bleiben. Ist der Schrecken dieses Widerspruchs in unserer Bildungssituation schon zureichend in Gedanken gefasst worden?

Hartmut von Hentigs Vortrag „Bilanz der Bildungsreform“⁷ kann vielleicht dieses Problem verdeutlichen. Die in den vergangenen vierzig Jahren durchgesetzten Reformen im deutschen Schulwesen hätten – nach *von Hentig* – ihre pädagogischen Motivationen aus dem Auge verloren. Zunehmend hätten sich andere, nichtpädagogische Interessen durchgesetzt. An die Stelle eines erzieherischen Klimas, das für die Übernahme von

² *Helmut Peukert*, „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition?, in: Neue Sammlung 30 (1990) 345-354.

³ *Theodor W. Adorno*, Erziehung nach Auschwitz, in: Adorno u.a. 1967 [Anm. 1], 111-123, 118.

⁴ *Peukert* 1990 [Anm. 2], 346.

⁵ *Adorno* 1967 [Anm. 3] 120.

⁶ Ebd., 111.

⁷ *Hartmut v. Hentig*, Bilanz der Bildungsreform, in: Neue Sammlung 30 (1990) 366-384.

Eigenverantwortung gedeihlich gewesen wäre, in dem geduldig auf eigene Beobachtung gebaut worden wäre und mit Phantasie nach neuen Wegen hätte gesucht werden können, seien Maßnahmen getreten, die von Verwaltung, finanzieller Mittelbewilligung und Überprüfbarkeit der Effizienz geleitet waren. Die Zeit, mit den Schülern zusammen bessere Wege zu suchen, sei zu knapp bemessen gewesen. Das Maß von pädagogischer Autonomie, in der ganz unfunktional pädagogisch hätte gehandelt werden können, sei nicht eingeräumt worden. Verunsicherungen hätten immer mehr zum Verlangen nach Rechtssicherheit geführt. Das Expertentum habe von den elementaren Unterrichtsvorgängen weggeführt. Wenn von *Hentig* die Bildungsreform an den Anforderungen einer Welt von Morgen misst, dann tun sich eine Reihe von unbeantworteten Fragen auf: die Frage nach Hunger und Armut; die Frage nach der Notwendigkeit unseres Wirtschaftswachstums und des Energieverbrauchs; die Frage, wie mit der Tatsache umgehen, dass es den Lebensberuf für immer weniger Menschen geben wird; die Frage nach der Lernmotivation von Kindern, deren Eltern arbeitslos sind; die Frage nach den Wanderungsbewegungen und dem Zusammenleben von Menschen einander fremder Kulturen; die Frage, wie die Heranwachsenden mit den neuen Medien umgehen werden. Weitere Beispiele könnten angefügt werden: die Frage nach dem Zerfall von Traditionen und der Traditionsleitung; die Frage nach dem Zerfall von Solidaritäten bis in die Familien und die Ehen hinein. Der Bericht über von *Hentigs* „Bilanz der Bildungsreform“ soll hier nicht so verstanden werden, als ob die Veränderungen in der Schulbildung der vergangenen vierzig Jahre einfach bildungsfeindlich gewesen wären. Vielmehr sind in den Bildungsbemühungen und in der Bildungstheorie selber Widersprüche sichtbar geworden. Durch die PISA-Studie sind sie auf eine merkwürdig verkehrte Weise in die öffentliche Diskussion gekommen. Diese Widersprüche müssten in einer zeitgemäßen Bildungstheorie festgehalten und verarbeitet werden. Eine differenzierte Fortschreibung der Kritischen Theorie *Adornos* hat *Jürgen Habermas* mit seiner „Theorie kommunikativen Handelns“ vorgelegt. Von ihr ausgehend lässt sich – wenn ich richtig sehe – eine Bildungstheorie entfalten, die den genannten Kriterien entsprechen kann. Der Respekt vor seinem höchst komplexen Werk wird mich allerdings nicht hindern, an einigen Weichenstellungen einen anderen Weg zu gehen.

2. Theorieelemente

2.1 Lebenswelt

Jürgen Habermas übernimmt von *Edmund Husserl* den Begriff „Lebenswelt“ und baut ihn als tragende Achse in seine Theorie ein. Wenngleich er seine Herkunft entwertet, braucht er ihn notwendig als Korrelat des kommunikativen Handelns, als Widerlager eines sonst rein formalen Rationalitätsprozesses, als materiales Reservoir, aus dem die kommunikative Vernunft zu schöpfen beliebt. Einen Blick zurück: Der späte *Husserl* wollte, nicht völlig anders als *Habermas*, mit dem Begriff Lebenswelt die Krise des europäischen Denkens aufdecken.⁸ Diese Krise erkennt er im Objektivismus und seinem Totalitätsanspruch, wie er uns in den Naturwissenschaften als Weltanschauung, insbe-

⁸ *Edmund Husserl*, Die Krisis der europäischen Wissenschaft und die transzendente Phänomenologie, Den Haag 1971.

sondere wie er uns in der empiristischen Psychologie aufgedrängt wird, in der das Subjektive objektivistisch verkehrt wird. Die totale Mathematisierung und Formalisierung ist aber eine vom konkreten Leben abgelöste Partialerfahrung. Diese muss kritisch zurückgeführt werden auf den Boden und in den Horizont des lebensweltlichen Erfahrungsstils der Subjektivität. Der Begriff Lebenswelt soll in der Krise auf den sichernden Boden weltlicher Normalität und Selbstverständlichkeit, im Sinne der Ermöglichung konkreten Handelns, aufmerksam machen. Er wendet sich gegen die Verabsolutierung von Tatsachen an sich, gegen die Verselbständigung von Konstruktionen und gegen die Verobjektivierung der Subjektivität.⁹ Die Lebenswelt ist eine apriorische Konstitutionsleistung des Subjekts, die Erschließungsleistung, die jeder Erfahrung vorausgeht, selber also keine gegenständliche Erfahrung, sondern deren 'transzendente' Ermöglichung. Die späte *Husserlsche* Phänomenologie muss als Kritik einer Vergessenheit der Lebenswelt verstanden werden. Die entsprechende Erfahrung bezieht sich auf die Evidenz und Sinn konstituierenden Bedingungen: den geschichtlich gewachsenen Boden und Horizont.

Für *Husserl* bleibt die Lebenswelt eine Konstitutionsleistung des monadischen Ego, weil es ihm nicht gelingt, eine wirkliche, das Ego überschreitende Intersubjektivität zu denken. An diesem Punkt haben sich die deutschen und die französischen Phänomenologen von *Husserl* getrennt. Lebenswelt wird intersubjektiv konstituiert. Bei *Habermas* ist sie eine Leistung der „Kommunikationsgemeinschaft“¹⁰. Die Lebenswelt übernimmt die Funktion eines Reservoirs, aus dem der Diskurs die Themen seiner Fortschritts-geschichte schöpft. Aus der Lebenswelt beziehen die Kommunikationsteilnehmer die Selbstverständlichkeiten und die unerschütterlichen Überzeugungen, welche sie für kooperative Deutungsprozesse brauchen.¹¹

Der Begriff von Lebenswelt als ermöglichender Boden und erhellender Horizont – insofern über *Habermas* hinausgehend – scheint mir für bildendes Handeln unabdingbar. Ich hoffe, dass sich dies im Folgenden als überzeugend darstellt. Für eine Bildungstheorie aber durchaus hilfreich differenziert *Habermas* Lebenswelt in drei zusammengehörende strukturelle Komponenten:

- Die Lebenswelt beinhaltet die kulturellen Überlieferungen.¹² Dieser Wissensvorrat der Tradition dient der Verständigung der Kommunikationsteilnehmer bei der Handlungskoordination. Die Lebenswelt gewährt die Kontinuität der Überlieferung und deren Erneuerung.¹³ „Die Reproduktion der Lebenswelt besteht wesentlich in einer

⁹ *Bernhard Waldenfels*, In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M. 1985, 18.

¹⁰ Eine andere Frage ist, welcher Status der Lebenswelt zugesprochen werden soll. *Alfred Schütz* und *Thomas Luckmann* geben den 'transzendentalen' Status auf. Ihnen folgt *Jürgen Habermas*. In der Folge wird aus der Lebenswelt lediglich ein Verweisungs- und Bedeutungszusammenhang. An die Stelle des transzendentalen Status tritt eine 'quasitranszendente' und metaphorische Ausdrucksweise (a fronte / a tergo). Vgl. dazu kritisch: *Karl-Otto Apel*, Zum Verhältnis von Moral, Recht und Demokratie, in: Peter Siller/ Bertram Keller (Hg.), Rechtsphilosophische Kontroversen der Gegenwart, Baden-Baden 1999, 27-45.

¹¹ *Jürgen Habermas*, Theorie des kommunikativen Handelns. Band II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M. 1981, 189.

¹² Ebd., 208-217.

¹³ Ebd., 208.212.

- Traditionsfortsetzung und -erneuerung, die sich zwischen den Extremen der bloßen Fortschreibung von und eines Bruches mit Traditionen bewegt.“¹⁴
- Die Lebenswelt beinhaltet die soziale Integration in die gesellschaftlichen Gruppierungen und sichert auf diese Weise legitim geordnete Beziehungen und Handlungskoordinationen. Sie formiert und legitimiert Zugehörigkeiten.
- Die Lebenswelt beinhaltet die Ausbildung von Identitäten, die gemeinsame Wertorientierungen internalisiert haben, also sozialisiert sind und entsprechende Handlungsfähigkeiten erworben haben.

Eine so dimensionierte Bildungstheorie würde einer traditionalistischen Fixierung genauso entgehen wie einem Geschichts- und Gedächtnisverlust; sie lässt sich so wenig gesellschaftlich funktionalisieren wie individualistisch zuspitzen. Sie zeichnet die Lösung eines bildungstheoretischen Problems vor, nämlich Traditionsleitung, gesellschaftliche Integration und selbstbestimmte Identität in ein ausgewogenes Gleichgewicht zu bringen. Eine Bildungstheorie, die sich lebensweltlich orientiert, hält die Summierung von enzyklopädischem Wissen, die Autonomie der Fachwissenschaften, die demokratisch und ethisch nicht mehr erreichbaren Normierungen genauso in Grenzen wie ein überzogenes Persönlichkeitsideal. Durch Bildung eignet sich der Mensch die ihm vorgegebene und zur Rekonstruktion aufgegebenen Lebenswelt an. Er bedarf ihrer, weil er sich in ihr und auf ihrem Boden mit seinen Zeitgenossen verständigen kann. So ist ihm die Wirklichkeit auf konkrete, praktische und selbstverständliche Weise erschlossen und eingerichtet. Sie gibt ihm vor, wie man etwas macht, was sinnvollerweise zu machen oder zu unterlassen ist, was jeder in seiner Kommunikationsgemeinschaft wissen muss.

2.2 Systemische Interventionen

Eine Bildungstheorie, die sich am Lebensweltbegriff orientiert, könnte einem Missverständnis Vorschub leisten, dem auch schon *Johann Heinrich Pestalozzi* „Wohnstube“ und der früher so genannte ‘Heimatunterricht’ unterlag. Nicht gemeint ist ein Moratorium, bevor das Kind mit der Wirklichkeit des Lebens konfrontiert wird, ein zivilisatorischer Schonraum, die romantische Idylle einer ländlichen oder auch industriellen Vorstellungswelt.¹⁵ Unsere Lebenswelt ist in der Sicht von *Habermas* durch die Abkoppelung und Verselbständigung von sozialen Systemen und durch deren Intervention von außen in die Lebenswelt gekennzeichnet. Die Realitätshaltigkeit des *Habermas* Lebensweltbegriffs bedarf einer weiteren reflexiven Anstrengung. In der Moderne hat die Versachlichung und die zunehmende Komplexität den lebensweltlichen Horizont gesprengt. Auf der Ebene der Institutionen verselbständigten sich die funktionalen Zusammenhänge zu Systemen, wie z. B. der Markt, die Information, die Verwaltung, der Verkehr, die Technik und die Wissenschaft.¹⁶ Diese lösen sich aus der lebensweltlich ermöglichten Handlungskoordination. Sie steuern sich selber. An die Stelle sprachlicher Kommunikation treten funktionale Medien (Wertpapiere, amtliche Bevollmächtigungen,

¹⁴ Ebd., 210.

¹⁵ *Rolf Siller*, Die Sache des Sachunterrichts – Annäherungen, in: ders. / Günter Walter (Hg.), Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung, Donauwörth 1999, 9-27, 27.

¹⁶ *Jürgen Habermas* unter Bezugnahme auf *Talcott Parson* und *Niklas Luhmann*.

digitale Zeichen, Werbung). Die Entkoppelung der Systeme aus der verständigungsorientierten und Sinn vermittelnden Lebenswelt tendiert dazu, dass sie sich aus der Verankerung in wertorientierten und normativen Handlungszusammenhängen ausklinken, nicht nur der Markt aus der Politik, sondern auch die Politik aus den Evidenzerfahrungen der Menschen. Für die Kommunikationsteilnehmer in der Lebenswelt sind diese funktionalen Zwänge oft unauffällig, aber sie durchgreifen ihr Handeln 'a tergo' und entziehen sich damit der Notwendigkeit, sich in einem verständigungsorientierten Horizont legitimieren zu müssen. Die Imperative der Systeme dringen von außen in die Lebenswelt ein, sie kolonialisieren sie. Der Markt kolonialisiert den Sport, die Freizeit, die Unterhaltung, die Kunst, den Schutz der Natur und die Politik. Die Lebenswelt ist fragmentiert. Beispielhaft analysiert *Habermas* dies an der Funktion der Massenmedien, an der Verrechtlichung der Bildung, an der Bürokratisierung der Demokratie, an den Sozialversicherungen im Verhältnis zu den sozialstaatlichen Verpflichtungen, die Therapeutokratie im Verhältnis zum ärztlichen und pflegerischen Ethos.¹⁷ Ein Gewinn für die Lebenswelt wäre dagegen dann gegeben, wenn die Systeme unter Einschränkung ihrer 'Autonomie' sich wieder in das verständigungsorientierte Handeln in der Lebenswelt rückkoppeln und sich ihren ethischen Normen fügen würden.¹⁸ So sollen das Familienrecht und das Schulrecht strikt komplementär bleiben. Die Bildungsprozesse sollen auch unabhängig von rechtlichen Regelungen funktionieren können.¹⁹ Die Relativierung systemischer Autonomien und ihre Verwurzelung in die verständigungsorientierte Lebenswelt stellt für die Bildung und das Mündigwerden der heranwachsenden Menschen eine zentrale Aufgabe dar. An den durch die systemischen Interventionen bezeichneten Bruchstellen entstehen zahlreiche für die Bildung relevante Konflikte wie etwa: Wie funktionieren die Kranken- und die Rentenversicherung? Und: Warum funktionieren sie nicht?

Adorno sieht die Aufgabe einer Erziehung nach Auschwitz in der Überwindung der 'autoritären Persönlichkeit'. Diese ist, wie schon beschrieben, gekennzeichnet durch ein 'verdinglichtes Bewusstsein'. In einer liberalistischen Lebenswelt ist, wenn nicht an die Stelle, so doch an die Seite dieser Perversion durch das instrumentelle Handeln die Perversion durch den strategisch leitenden Funktionalismus getreten. Die Bedürfnisse des Subjekts werden funktional durchgriffen von nicht durchschauten systemischen Zwängen. Das Subjekt ist fragmentiert.

Bei *Habermas* nicht ausdrücklich, wohl aber in der Phänomenologie wird die Krise reflektiert, in die der Pluralismus die Lebenswelt stürzt. Von einer Pluralität von Lebenswelten zu sprechen, wäre phänomenologisch zwar ein Ungedanke. Der lebensweltliche Standpunkt würde dadurch verlassen, die Unhintergebarkeit der Lebenswelt aufgegeben und ein Standpunkt außerhalb eingenommen. Eine solche objektivistische Betrachtungsweise nimmt der Historismus ein, außerhalb des lebensweltlichen Erfahrungsstils:

¹⁷ *Hermann Pius Siller*, Das Unbewältigbare ausdrücklich machen. Zu einer Pragmatik des Geheimnisses, in: Edmund Arens (Hg.), Kommunikatives Handeln und christlicher Glaube. Ein theologischer Diskurs mit Jürgen Habermas, Paderborn u.a. 1997, 179-196, 192.

¹⁸ Zu den systemischen Interventionen ist auch das globalisierende und prognostische Potential der Wissenschaften zu rechnen, soweit sie noch nicht lebensweltlich geworden sind.

¹⁹ *Habermas* 1981 [Anm. 11], 545f.

die Fiktion einer Neutralität. Die Phänomenologie dagegen analysiert das Problem des Pluralismus innerhalb der Lebenswelt. Die Lebenswelt ist nicht einfältig, sondern bildet ein Netz von Sonderwelten. Eine wichtige Differenzierung ist die Unterscheidung der Erfahrungsbereiche: das Eigene, Vertraute und das Fremde, Unvertraute. Die Umgangsweisen mit dem Fremdartigen können mit *Bernhard Waldenfels*²⁰ so unterschieden werden:

- Bewältigung der Fremdheit durch Aneignung: der Weg des okzidental Imperialismus und der okzidental Rationalität;
- Auslieferung an das Fremde durch Enteignung: der Weg der Exotik und der Postmoderne;
- Erfahrung des Fremdartigen in Auseinandersetzung mit ihm: Dieser Weg könnte intersubjektive Erfahrung genannt werden. Das Eigene und das Fremde entstehen und verändern sich zugleich: ein Differenzierungsprozess. Die Andersheit des anderen wird deutlicher, die Fragmentierung meiner selbst tritt hervor, die Andersheit der fremden Ordnung wird in einen Diskurs einbezogen. Das ozeanische Gefühl der postmodernen Beliebigkeit dagegen vernichtet nicht nur das Eigene, sondern auch das Fremde. Mit der bleibenden Andersheit in der Lebenswelt kommt der fragmentarische Charakter der lebensweltlichen Bildung besonders deutlich ans Licht.

2.3 Religion

Habermas geht mit *Emile Durkheim* von der Erklärungsbedürftigkeit des verpflichtenden Charakters gesellschaftlicher Normen und der Legitimität bestehender Rechtsverhältnisse aus. Der moralisch Handelnde fügt sich einerseits einer Ehrfurcht gebietenden Autorität, die Selbstüberwindung fordert; andererseits kann er darin auch Erstrebenswertes sehen. In dieser Hingabe und Selbstentäußerung zeichnet sich die bindende Kraft des Sakralen ab.²¹ Der normative Konsens kollektiver Identität regeneriert sich aus der rituellen Praxis von Religion. Der Religion obliegt es also, die Lebenswelt zu integrieren. Was verändert sich geschichtlich, wenn nun ein Kollektiv beginnt, sich als Kommunikationsgemeinschaft zu verstehen, der Konsens in der politischen Öffentlichkeit also nicht mehr sakral, sondern sprachlich zustande kommt? Dann tritt nach *Habermas* an die Stelle religiöser Riten der Diskurs. Die religiösen Weltbilder lösen sich auf. Es entsteht der Zwang zur rationalen Rechtfertigung: eine neue Phase im Rationalisierungsprozess. „Die Autorität des Heiligen“ wird „in die bindende Kraft normativer Geltungsansprüche, die allein diskursiv eingelöst werden können, überführt.“²² Und: „je mehr das kommunikative Handeln von der Religion die Bürde sozialer Integration übernimmt, um so stärker muss auch das Ideal einer unbegrenzten und unverzerrten Kommunikationsgemeinschaft empirische Wirksamkeit [...] gewinnen.“²³ Die Geltungskraft der Tradition wird suspendiert und nach und nach in den Diskurs überführt.²⁴

²⁰ *Bernhard Waldenfels*, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/M. 1990, 57-71.

²¹ *Habermas* 1981 [Anm. 11], 69-117.

²² Ebd., 143.

²³ Ebd., 147.

²⁴ Vgl. *Jürgen Habermas*, *Glauben und Wissen. Die Rede des diesjährigen Friedenspreisträgers des Börsenvereins des deutschen Buchhandels*, Jürgen Habermas, in: *FAZ* vom 15.10.2001, S. 9.

Religion und Tradition sind Restbestandteile, deren materiale Erbschaftsübernahme noch nicht abgeschlossen ist. Der religiösen Bildung bleibt daher vorläufig immerhin die Aufgabe einer materialen Erbschaftsverwaltung. In diesem Sinn ist es durchaus wünschenswert, wenn weiterhin z.B. von Gottesebenbildlichkeit die Rede ist. Das Zerfallen einer lebensweltlichen Gesamtperspektive und die Fragmentierung des Bewusstseins kann religiöse Bildung nicht aufhalten. *Habermas* übernimmt seinen Religionsbegriff aus der Religionssoziologie. Religion ist aber gerade bei ihm nicht allgemein, sondern konkret an die (christlich bestimmte) Kultur gebunden, sonst könnte sie ihre Funktion an dieser Kultur nicht erfüllen. Postmodern und beliebig ist dieses Religionsverständnis nicht.

Theologische Fragen richten sich an *Habermas'* Begriff der Kommunikationsgemeinschaft. Es ist das Verdienst von *Peukert*, diesen in seiner konkreten Paradoxalität aufgedeckt und weitergetrieben zu haben, bis hin zu einer Rekonstruktion des Gottesverständnisses.²⁵ *Peukert* erkennt in *Habermas'* Begriff der unbegrenzten und unverzerrten Kommunikationsgemeinschaft eine Aporie: Kann man sich damit abfinden, dass die Gerechten, die sich für eine solche Gemeinschaft aufgeopfert haben und deshalb umgebracht worden sind, vergessen und im Tod für immer von ihr ausgeschlossen bleiben? Ist das nicht ein empiristisch und positivistisch verkürzter Begriff von Kommunikationsgemeinschaft?²⁶ Diese Frage führt direkt in die Mitte der neutestamentlichen Verkündigung vom Tod des Gerechten für das Leben der Vielen und deren österliche Rettung. Für eine Bildungstheorie ist ein solcher Religionsbegriff gehaltvoll. Die Kontingenz und Fragmentarität des Bildungshandelns wird nicht einer steilen Ideologie gegenübergestellt, die der kommenden Generation schon alles verspricht. Das Bildungshandeln bekommt vielmehr einen Ort in der Geschichte. Ein Blick zurück kann die Vorgeschichte des eigenen Bildungsprozesses wahrnehmen, sicher kritisch, aber auch dankbar. Bilden und sich bilden heißt dann auch dankbar sein.²⁷ Bildungshandeln rückt in das Licht der Verheißung. In dieser Perspektive ist Religion im Bildungsprozess kein Fremdes, ihm äußerlich Zugemutetes, sondern sie entspringt in ihm selbst als Option für die Heilung des Nichtgelungenen. Ein weiterer Skopus in *Peukerts* Gedankengang liegt darin, dass er die unbedingt rettende, gutmachende Wirklichkeit für die Erschlagenen, Erniedrigten, ins Nichts verabschiedeten Gerechten behauptet haben möchte. Der christliche Gott wird also weniger für sich selber als für die anderen behauptet. Darin findet sich das, was *Emmanuel Lévinas* 'Alterität' nennt. Die unüberwindbare Asymmetrie im realen Bildungshandeln enthält eine Behaftung des Erziehenden als 'Geisel' von Seiten des Heranwachsenden, aber auch einen tröstenden Verweis auf die gutmachende Wirklichkeit.

2.4 Alterität

Der Begriff einer Kommunikationsgemeinschaft mutet bei *Habermas* merkwürdig akademisch und abstrakt an, vollzieht sie sich doch fast ausschließlich als Diskurs. Bei *Peukert* dagegen kommt an diesem Begriff ein Abgrund ans Licht: Was sind die Risiken

²⁵ *Helmut Peukert*, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Frankfurt/M. 1978, 311-355.

²⁶ Ebd., 252-308.

²⁷ Vgl. *Alain Finkielkraut*, Die Undankbarkeit. Gedanken über unsere Zeit, Berlin 1999.

und möglichen 'Kosten', eine reziproke Kommunikation unter den real herrschenden Bedingungen zu eröffnen und sie offen zu halten? Und woher kommt in der Kommunikation der absolute Anspruch des anderen? *Lévinas* hat diese Fragen im Blick, weil *Auschwitz* das geheime Zentrum seines Denkens ist. Das Antlitz des Anderen sagt mir mit absoluter Autorität: Du wirst mich nicht töten. Dieses Sagen – so könnte das Werk von *Lévinas* zusammengefasst werden – weist auf so etwas hin wie den phänomenologischen Ort der Rede von Gott. Ich versuche eine kurze, deshalb sicher auch missverständliche Skizze seines zentralen Gedankens. Die zeitliche Entwicklung seiner Philosophie ist dabei nicht berücksichtigt.

Lévinas geht von einer *Cartesisch-Husserlschen* Abstraktion aus: Die Welt ist 'meine Welt'. Die intentionalen Objekte unterliegen meiner Besitzergreifung, meiner egoistischen Machtentfaltung. Mein Leib, meine Wohnstätte, die Arbeit, die Wirtschaft sind Momente an meiner Ichstruktur. Die Welt schließt sich so zu einer Totalität. Es gibt jedoch ein Seiendes, das kein Objekt dieser Bemächtigung sein darf, sie vielmehr in Frage stellt. Es kommt vom Außen dieser Welt. Es ist exterior: der 'Anderer', der immer der Fremde ist. Er wird nicht in und mit meiner Welt konstituiert.²⁸ Seinen autoritativen Geltungsanspruch mir gegenüber hat er nicht aus seiner Durchsetzungskraft, sondern aus der Schutz- und Wehrlosigkeit, die in seinem Antlitz zutage tritt, aus der Verletzbarkeit, die er mir bietet. Der Fremde, die Witwe, der Waise erheben einen Geltungsanspruch, der von weit her kommt, in dem sich ihre Herkunft aus dem Unendlichen spiegelt. So klagt der 'Anderer' in meiner Welt Gastrecht ein. Ich bin sein Hüter, sein Leibbürge, er nimmt mich in Geiselnhaft. Indem er sich rechtfertigt (Apologie) verhindert er, dass meine Welt sich wieder zu einer Totalität schließt. Die Kommunikationsgemeinschaft bekommt so 'existentielle' Züge: Wenn ich zum 'Anderen' spreche, eröffne ich mich ihm, stelle mich für ihn bloß, setze mich aus, mache mich kenntlich. Ich nehme von vornherein mögliche Kränkungen und Verletzungen in Kauf, verzichte auf Sicherheit. Ich stehe unter einem exterioren Anspruch, der aus dem Unendlichen kommt. Das ist der Ursprung von Religion.²⁹

Wenn neben dem 'Anderen' der Dritte auftaucht, entsteht erst das Problem der Gerechtigkeit und mit ihm der Bereich des Sozialen. Es ergibt sich die Notwendigkeit des Maßes, der symmetrischen Beziehung zu vielen. Aus dem unendlichen Geltungsanspruch des 'Anderen' entspringt nun der Gerechtigkeitsanspruch der vielen. „Die symmetrischen Beziehungen der vielen Anderen untereinander haben ihren tragenden Grund in einer essentiellen Asymmetrie, die darin besteht, dass meine Pflichten dem Nächsten gegenüber größer sind als seine Pflichten mir gegenüber. Die Selbstvergessenheit ist die bewegende Kraft der Gerechtigkeit.“³⁰ Der Diskurs, die Kommunikationsgemeinschaft, die Konstitution der Lebenswelt haben also eine dramatische Voraussetzung: die Alterität, das vom Anderen eingeforderte Recht zu leben, die Zerschlagung meines Egoismus.³¹ Das Gewicht, das *Lévinas* in den Bildungsgedanken einfügt, ist die Alterität.

²⁸ *Emmanuel Lévinas*, Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg/Br. 1987.

²⁹ *Ders.*, Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg/Br. 1992.

³⁰ *Bernhard Waldenfels*, Phänomenologie in Frankreich, Frankfurt/M. 1987, 254.

³¹ *Lévinas* an *Habermas* und *Peukert*, die Phänomenologie an die Kritische Theorie anzuschließen ist sicher nicht unproblematisch. Aber das Problem liegt schon darin, dass *Habermas'* Rationalisie-

Bildung geschieht primär in einer asymmetrischen Beziehung: sich der Autorität des 'Anderen' aussetzen, sich für den Anderen verletzbar machen, sich einer anderen Freiheit anvertrauen. Die erste Möglichkeitsbedingung von religiöser Bildung liegt in dieser vertrauenswürdigen anderen Freiheit.³²

3. Skizze einer Theorie

3.1 Religiöse Bildung ist lebensweltlich

Religion im Horizont der Lebenswelt ist kulturell überlieferte Religion. Sie ist also weder bloß private Religiosität, noch lässt sie sich in einen allgemeinen Religionsbegriff fassen, noch ist sie zureichend als eine anthropologische Dimension verständlich. Sie ist eine institutionell in der Lebenswelt und ihrer Kultur verankerte, bestimmte, also unterscheidbare Religion. Denn nur so kann sie, was sie soll: ihre eigene Praxis und Lehre bewahren, diese theologisch entfalten, sie vor der Öffentlichkeit vertreten, sie an andere weitergeben und für die Allgemeinheit zur Geltung bringen. Nur in dieser geschichtlichen Konkretheit kann sie sich auch im öffentlichen Prozess der Rationalisierung als unerschöpfliches Humanisierungspotential erweisen. Nur so tradiert sie Inhalte, auf die eine kommunikative Vernunft angewiesen ist. Die Leitideen eines endzeitlichen Friedens, einer universalen Solidarität, die auch die Verstorbenen umfasst, der Gottesebenbildlichkeit, einer Würde also, die von der Anerkennung durch die Leute unabhängig, ihnen vielmehr zur Anerkennung vorgegeben ist, die Idee des Respekts vor dem Leben, einer Freiheit, die jenseits aller Verfügbarkeit ist, von Verantwortung, Schuld und Versöhnung. Diese Leitideen werden, nicht nur vorläufig noch, jenseits des Rationalisierungsprozesses als dessen Ressource notwendig sein. Sie sind ihm bleibend äußere, vorgegebene und ihn begründende Ideen der Vernunft durchaus im Sinne *Immanuel Kants*. Religion wird in einer fragmentierten Lebenswelt den Traditionsprozess nicht mehr umfassend gewährleisten können, wohl aber wird sie partielle, maßgebliche Erinnerungen wach halten; sie wird die Haltung der Dankbarkeit gegenüber vergangenen Generationen im Bewusstsein halten; sie wird das Nichtendgültige, das Offene sehen und aushalten können; sie wird den Tod als einen unüberwindbaren, aber doch nicht endgültigen Horizont auch der Rationalität gewärtig machen.³³ Noch immer bedarf die Lebenswelt der Rationalität der Bergpredigt. Angesichts der systemischen Verzerrungen lebensweltlicher Rationalität, angesichts der Abnutzung und des Verbrauchs von lebensweltlichen

rungsprozess nicht ohne das Theorem der Lebenswelt auskommt. *Lévinas* ist und bleibt ein Phänomenologe, wenngleich ein radikaler. Vgl. *Waldenfels* 1987 [Anm. 30], 234, 261.

³² Ein ähnlicher Gedankengang legt sich nahe, wenn man von der Freiheitslehre von *Johann Gottlieb Fichte* ausgeht. Vgl. *Hermann Krings*, Freiheit, in: ders. / Baumgartner / Wild 1973 [Anm. 1], 493-510. – Zur Transzendentalität der Lebenswelt nur soviel: Ich verstehe die Lebenswelt als Möglichkeitsbedingung des Handelns, die selber das geschichtliche Resultat von Handeln ist, sich also in einem Veränderungsprozess befindet. Dem Rationalisierungsprozess wage ich nicht diesen Status einzuräumen.

³³ Der Tod kommt bei *Habermas* nicht vor. Er ist eben nicht theoriefähig.

Sinnpotentialen bedarf es der in religiösen Riten und Formeln etablierten Gehalte. Die Rationalität wahrt so die 'transfunktionale' Offenheit und Bestimmbarkeit.³⁴

Religion kann für eine Lebenswelt, die durch systemische Interventionen fragmentiert ist, nicht mehr umfassender Integrationsfaktor sein. Kolonialisierende Systeme okkupieren und verdrängen an ihrem Platz mit dem analogen Denken auch die Ethik und die Religion. Eine Rechtfertigung vor der kommunikativen Vernunft oder vor der Religion kommt für sie nicht in Frage.

Religion kann in einer Lebenswelt, in der mehrere Religionen konkurrierende Ansprüche auf das Ganze stellen, also in einer pluralistischen Situation, kein umfassender Integrationsfaktor sein. Reagiert sie auf diese Situation verdrängend exklusivistisch, dann negiert sie die Ansprüche anderer Religionen. Reagiert sie darauf hermeneutisch inklusivistisch, also den anderen Religionen innerhalb des eigenen Verständnisses von Wahrheit eine partielle Teilhabe zubilligend, ist dies zwar tolerant, aber eben nur unter den eigenen hermeneutischen Bedingungen. Reagiert sie darauf empiristisch pluralistisch, sich selber wie den anderen nur einen Teil der Wahrheit zubilligend, dann stellt sie sich außerhalb ihrer eigenen Bedingungen auf einen Metastandpunkt. Sie sieht ihr Eigenes und das ihr Fremde objektivistisch, nicht mehr lebensweltlich. Sie gibt den eigenen Überzeugungsanspruch auf. Es bleibt noch eine vierte Möglichkeit. Die Religion kann ein reziprokes Verhältnis zu den anderen Religionen einnehmen. Das heißt: Sie räumt den anderen Religionen in ihrer Lebenswelt denselben hermeneutisch inklusivistischen Wahrheitsanspruch ein wie sich selber. Sie gesteht der anderen Religion zu, was sie auch in Anspruch nimmt, ohne den eigenen Standpunkt aufzugeben: 'reziproker, offener Inklusivismus'.³⁵ So ist eine Bejahung der anderen Religionen mit ihrem Wahrheitsanspruch möglich, ohne diesen zu teilen. Das ist der schärfste Ausdruck einer fragmentierten Welt, eine starke Toleranz unter Aufgabe der eigenen Integrationskompetenz. In einer religiösen Bildungstheorie ist dies insofern erheblich, als die Toleranz, die anderen entgegengebracht wird, von der befreienden Kraft der eigenen Religion zehrt, also gerade in der eigenen Religion die Voraussetzung für diese starke Toleranz hat.

Religion kann in einer fragmentierten Lebenswelt nicht mehr schlechthin identitätsverbürgend sein. Ich gehe mit *Lothar Krappmann*³⁶ davon aus, dass Ich-Identität sich jeweils neu erfinden und konstituieren muss in einer Balance zwischen den Erwartungen, die aus sozialen Zugehörigkeiten erwachsen, und dem Bedürfnis, in biographischen Krisen Kontinuität zu wahren. In einer fragmentierten Lebenswelt ist das schwierig geworden. Die Vielzahl und Widersprüchlichkeit der Zugehörigkeiten lassen sich nicht mehr durch die Klammer einer Generalzugehörigkeit (etwa zur Kirche) bewältigen. Wenn so etwas doch geschieht, dann führt das in eine psychiatrische Ausnahmelage; es führt in Asyle wie Klinik, Haft, Pflegeheim und ähnliches.³⁷ Ähnlich verhält es sich

³⁴ *Leo J. O'Donovan*, „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Bildungskongress am 16. November 2000 in Berlin, in: *Engagement* 1/2001, 37-48.

³⁵ *Hans Kessler*, *Der universale Jesus Christus und die Religionen*, in: *ThQ* 181 (2001) 212-237; *Karl Rahner*, *Der eine Jesus Christus und die Universalität des Heils*, in: *ders.*, *Schriften zur Theologie XII*, Zürich u.a. 1975, 251-282; *Keiji Nishitani*, *Was ist Religion?* Frankfurt/M. 2001, bes. 147.

³⁶ *Lothar Krappmann*, *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart 1978.

³⁷ *Erving Goffman*, *Stigma*, Frankfurt/M. 1967; *ders.*, *Asyle*, Frankfurt/M. 1972.

beim Versuch, über Krisen hinweg eine starre Kontinuität zu wahren. Auch eine solche Unflexibilität führt in die Isolation. Ich-Identität muss Kontinuität und Zugehörigkeit, die Fähigkeit, Ich zu sagen, und die Fähigkeit, auf andere einzugehen, in ein kreatives Gleichgewicht bringen. Das aber heißt, beide Faktoren in ihrem Anspruch distanzieren und damit relativieren zu können.³⁸

Eine fragmentarische Lebenswelt erfordert eine hohe Elastizität. Der rigide funktionale Druck seitens der kolonialisierenden Systeme und ihr Zwang zu eindimensionalen Karrieren lässt die 'Sakramentalaufbahn' der kirchlichen Religion wieder besser aussehen und als Konstruktionshilfe für Ich-Identität erscheinen. Schuld, Verantwortung und sakramentale Vergebung, überhaupt die Erinnerung, der Reichtum überlieferter Symbolhandlungen sind so gesehen ein Ausbruch aus der von Systemen aufgezwungenen Funktionalität.³⁹ Ein Fach Religion hat unter anderen Fächern an der Schule eine wohltuend distanzierende und säkularisierende Wirkung. Es setzt andere Fächer von totalen Lebenssinnansprüchen frei. Biologie und Physik zum Beispiel müssen dann nicht alles erklären und nicht alles muss darauf zurückgeführt werden.

Eine theologische Didaktik, die einer lebensweltlichen Bildung folgt, wird in der Familie und in der Grundschule sich zunächst auf die kulturelle Einrichtung der Lebenswelt beziehen. Sie wird zeigen, benennen und erklären. Sie wird hinweisen auf die zeitliche (z.B. Kirchenjahr) und räumliche (z.B. Gottesdienstraum) Ordnung und auf die Kultur des Umganges mit dem Unverfügbaren (z.B. Liturgie).⁴⁰ Die Bezugnahme auf den eigenen oder auf den Umgang anderer damit, das Einüben, Inszenieren einer solchen Praxis und dann das Erschließen ihrer Bedeutung sind die fundamentalen Handlungen lebensweltlicher religiöser Bildung.

3.2 Religiöse Bildung ist kommunikativ asymmetrisch

So banal, wie es vielleicht scheint, ist die Feststellung nicht, dass Bilden kommunikatives Handeln ist. Sich selbst bestimmen und sich bilden ist nur möglich am Anderen, also in kommunikativen Verhältnissen. Dies gilt selbstverständlich auch für religiöse Bildung. Weil in der bisherigen Reflexion auf die Lebensweltlichkeit der Bildung dieser Tatsache nicht zureichend entsprochen wurde, kann dem nicht nur ein 'Datum' hinzugefügt werden. Der 'Anderer' (im *Lévinasschen* Sinn) kommt nicht nur unter Anderen auch in meiner Lebenswelt vor. So wäre sein ethisches und religiöses Gewicht von vornherein verloren. Der 'Anderer' stürzt die Lebenswelt um. Dazu kommt: Wenn es bei dem bisher Gesagten bliebe, dann käme der christliche Glaube nur als ein kulturelles Element vor, vielleicht als ein zentrales und als ein mich von vornherein definierendes Element, aber nicht als das, was es ist: als eine Anrede.

Solange die Lebenswelt nur als Entwurf einer monadischen Subjektivität, als Sinnentwurf und Bemächtigungsversuch der Wirklichkeit seitens des Ego verstanden wird,

³⁸ Helmut Peukert, Identität / Differenz, in: Peter Eicher (Hg.), Handbuch theologischer Grundbegriffe, München 2003 [in Vorbereitung].

³⁹ Hermann Pius Siller, Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung der nachwachsenden Generation, in: Reinhard Göllner / Bernd Trocholepczy (Hg.), Religion in der Schule. Projekte - Programme - Perspektiven, Freiburg/Br. u.a. 1995, 57-73.

⁴⁰ Hermann Pius Siller, Religion an der Schule, in: Liturgie - Kultus, aber nicht kultig, hg. vom Erzbischöflichen Generalvikariat, Köln 1998, 29-50.

bleibt sie vom bestimmenden Charakter der Wirklichkeit als solcher verschont. Aber auch, wenn Lebenswelt als Ergebnis eines diskursiven Konsenses mündiger, sich selbst bestimmender Kommunikationsteilnehmer gedacht wird, verbleiben wir in den Regeln des Seminarraumes oder des Laboratoriums. Der 'Andere' ist aber erst sekundär vielleicht auch Teilnehmer an einem Diskurs. Zuerst kommt er von weit her, von außerhalb einer vom Ego oder von der Kommunikationsgemeinschaft konstituierten Welt. Von dorthier kommend hat er seine Autorität, seine Würde. So bricht er in meine monologische Selbstbestimmung ein. Er fordert von mir Freiheit und räumt mir Freiheit ein. Dieses „Kommerzium der Freiheiten“⁴¹ konstituiert überhaupt erst kommunikative Lebenswelt. Der 'Andere' reklamiert darin einen umfassenden Platz. Damit ist er die vorzügliche Möglichkeitsbedingung meiner Selbstbestimmung und damit jeglichen bildenden Handelns.

Der 'Andere' ist durch seine Herkunft, die Bestimmung, die er mitbringt, und damit durch seine Autorität die 'Spur Gottes' in meiner Lebenswelt. *Friedrich Kambartel* Begriff von Religion als „Kultur des Umgangs mit dem Unverfügbaren“⁴² erhält eine überraschende Zuspitzung. Das Unverfügbare ist die (mich befreiende) Freiheit des 'Anderen' in ihrem Verweis auf ihre Herkunft aus dem 'Jenseits' der Lebenswelt, aus dem Unendlichen. Zur Kultur des Umgangs mit dem Unverfügbaren zählt dann mit der Religion auch die Ethik, weil im kommunikativen Handeln überhaupt erst die Erfahrung dieser Herkunft des 'Anderen' gemacht wird. In der versöhnten Verschiedenheit der Freiheiten wird ein fundamentaleres Paradigma als im diskursiven Konsens erreicht. Die Versöhnung, die mir das verletzbare Antlitz des 'Anderen' gebietet, bezieht den absoluten Willen ein, der den 'Anderen' und mich für ihn will und frei will und uns in dieser Verschiedenheit versöhnt will. Dieses durch den 'Anderen' in der Lebenswelt anwesende Geheimnis ist so etwas wie eine 'Letztbegründung' der Rede von Gott, gerade auch im bildenden Handeln. Von da aus wird die Einheit von Gottes- und Nächstenliebe zugleich Faktor und Thema von Bildung.⁴³ Hier kann die Christologie anschließen. Die Kirchlichkeit von Religion und Gottesverehrung muss in diesem Zusammenhang bedacht werden. Bildendes Handeln, verstanden als ein „Kommerzium der Freiheiten“, bezieht Religion nicht erst als einen an ihm äußerlichen Sachverhalt ein. Es verhält sich immer schon zu Gott, wenn dem 'Anderen', ihn behütend und freigebend zugleich, bei sich selber Raum gewährt wird.

3.3 Religiöse Bildung ist auch Lehre

Ein Arbeitsbegriff für Lehre soll lauten: Eine komplexe Wirklichkeit ist in ihrem (aber nicht ausschließlich) kognitiven Gehalt so reduziert, dass sie von einem Anfänger in ihrer Besonderheit angeeignet werden kann. Dass lebensweltliche Wirklichkeit in Lehre

⁴¹ *Krings* 1973 [Anm. 32] 507. *Klaus Hemmerle* spricht von einem „doppelten Apriori“ (Thesen zu einer trinitarischen Ontologie, in: ders., *Ausgewählte Schriften* II, Freiburg/Br. 1995, 124-161, 130).

⁴² *Friedrich Kambartel* nach *Hermann Lübke*, *Religion nach der Aufklärung*, Graz u.a. 1990, 149; vgl. *Friedrich Kambartel*, *Philosophie der humanen Welt*, Frankfurt/M. 1989, 90-99 und 100-102.

⁴³ *Karl Rahner*, *Über die Einheit von Nächsten- und Gottesliebe*, in: ders., *Schriften zur Theologie* VI, Einsiedeln u.a. 1965, 277-298; *Helmut Peukert*, *Kommunikative Freiheit und absolute befreiende Freiheit*, in: *Herbert Vorgrimler* (Hg.), *Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners*, Freiburg/Br. u.a. 1979, 274-283.

übersetzbar ist, bedarf hier keines Beweises. Knapp war von einer Didaktik, die der lebensweltlichen Bildung entspricht, schon die Rede. Auch Systeme sind erlernbar. In ihrer Funktionalität und digitalen Logik sind sie oft klarer durchschaubar als die analoge und oft paradoxe Lebenswelt. Ethik dagegen nimmt an der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Lebenswelt teil, deshalb gelingt die Aneignung oft schwerer. Aber in ihrer argumentativen Struktur – das heißt: in den das Handeln leitenden Normen und deren Prinzipien – ist sie doch erlernbar. Die Einsicht in deren Voraussetzungen reichen allerdings schon in den Bereich freier Entscheidungen hinein. Sie werden deshalb, obgleich im Geltungsanspruch universal, nicht von allen geteilt. In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Religion. Im Folgenden ist von der christlichen Religion die Rede. Sie hat, wie aus ihrer Geschichte ersichtlich, eine besondere Affinität zu Rationalität und zu Lehre mit einer näher zu bestimmenden Reichweite des Geltungsanspruchs.

Die Religionspädagogik suchte überscharf zwischen Katechetik und Religionsunterricht zu unterscheiden, häufig um im schulischen Unterricht den Lehrer und den Schüler von (kirchlicher) Lehre frei zu halten. Der Unterricht lebt dann im Erbe der Aufklärung bezüglich des Inhalts von einer „Fiktion der freien religiösen Subjektivität“⁴⁴. Die kirchliche Lehre erscheint angesichts dieser Fiktion als ‚Herrschaftswissen‘ (*Johann Salomo Semler*). In dieser Fiktion bleibt zwar etwas zu reflektieren, aber nichts zu überliefern, nichts zu bekennen, zu verkündigen und eben nichts zu lehren. Die kommunikative Struktur des christlichen Glaubens wird verkannt. Das geschichtliche Ereignis verschwindet aus den Erzählungen und Symbolen. Die Theologie verliert ihre Funktion in der Glaubensgemeinschaft.

Im Neuen Testament ist, durchaus im Erbe des Judentums, Verkündigung und Lehre kaum unterscheidbar. Wohl aber zeigt sich schon im ersten Moment, dass Glauben, gerade weil es ein integraler Akt des „SichEinlassens auf eine Geschichte“⁴⁵ ist, ein Erkenntnisproblem impliziert. Dieses Erkenntnisproblem wird mit der jüdischen Überlieferung und mit der hellenistischen Philosophie sprachlich und rational bearbeitet (Christologische Bekenntnisse). Mit der Kirche entstehen notwendig auch Bewahrungs- und Abgrenzungsprobleme (1 Joh) und so die *regula fidei*.⁴⁶ Mit der Kirche entstehen aber auch Vermittlungsprobleme (Taufkatechese). Die aufgezählten Funktionen der Lehre erfüllen, weil sie den späteren Generationen ein Ereignis überliefern, immer schon eine hermeneutische, aufschließende Aufgabe, wenn sie ihrem Inhalt gerecht werden wollen. „Die Geschichtlichkeit der Kirche, begründet in der Inkarnation Gottes in Jesus von Nazaret, nötigt zur Lehre.“⁴⁷ Die Frage, ob die Lehre als Funktion der Kirche im Bildungsauftrag der Kirche an der Schule einen Ort haben kann, hoffe ich mit dieser Theorie der Bildung wenigstens im Umriss beantwortet zu haben.

⁴⁴ *Wolfgang Huber*, Die Spannung zwischen Glaube und Lehre als Problem der Theologie, in: Georg Picht / Enno Rudolph (Hg.), *Theologie – was ist das?*, Stuttgart 1977, 217-246, 219.

⁴⁵ Ebd., passim.

⁴⁶ *Hermann Pius Siller*, Funktionen des Bekenntnisses, in: *Burgbrief*, Rothenfels/M. 2001, 4-15.

⁴⁷ *Huber* 1977 [Anm. 44], 230.