

DANIEL TOBIAS BAUER

# Opazität und Übersetzung

*Praktische Theologie  
in Geschichte und Gegenwart*

32

---

**Mohr Siebeck**

# Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von  
Christian Albrecht und Bernd Schröder

32





Daniel Tobias Bauer

# Opazität und Übersetzung

Der Beitrag der Religion zur Bildung  
im Anschluss an Jürgen Habermas

Mohr Siebeck

*Daniel Tobias Bauer*, geboren 1984; Studium in Freiburg i. Br., Bochum, Köln und Clermont-Ferrand; 2011 Erstes Staatsexamen (Ev. Theologie/Französisch); 2015 Promotion (Evangelische Theologie, Bonn); 2017 Zweites Staatsexamen; 2020 Habilitation; vertritt im Wintersemester 2020/21 die Professur für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.  
orcid.org/0000-0001-7687-5928

ISBN 978-3-16-159578-3 /eISBN 978-3-16-159579-0  
DOI 10.1628/978-3-16-159579-0

ISSN 1862-8958 /eISSN 2569-4219 (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2020 Mohr Siebeck Tübingen. [www.mohrsiebeck.com](http://www.mohrsiebeck.com)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Laupp & Göbel in Gomaringen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und von der Buchbinderei Nädele in Nehren gebunden.

Printed in Germany.

Meiner Mutter  
Ellen-Johanna Bauer



## Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist im Wintersemester 2019/20 von der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn als Habilitationsschrift angenommen worden. Der Tag der Prüfung war der 31.1.2020. Für die Publikation wurden lediglich sehr wenige Änderungen durchgeführt. Die Arbeit, wie sie vor dem Erscheinen von Habermas' Monumentalwerk „Auch eine Geschichte der Philosophie“ fertiggestellt und eingereicht worden ist, wurde allerdings um ein Nachwort ergänzt, in dem es erstens um dessen Einordnung in die erarbeiteten Entwicklungslinien und zweitens um eine Verhältnisbestimmung hinsichtlich der zentralen entwickelten Thesen geht. So soll die methodische Herangehensweise sichtbar bleiben und dennoch das neuste Werk von Habermas, in dem er sich mit Religion, Glauben und Theologie auseinandersetzt, angemessen berücksichtigt werden.

Die Fragestellungen, die zur Auseinandersetzung mit Habermas, seinem Religions- und Bildungsverständnis, geführt haben, gehen in ihren Ansätzen auf ein Seminar zu Habermas zurück, das ich als Student bei meinem zukünftigen Doktorvater Prof. Dr. Dr. h.c. Michael Meyer-Blanck besucht hatte und das mich letztlich über die Jahre – meiner Promotions- und Referendariatszeit – hinweg inspiriert und zur vertieften Lektüre von Habermas' Schriften angeregt hat. Hierfür, aber nicht nur hierfür, gilt mein Dank hinsichtlich der vorliegenden Arbeit an erster Stelle Michael Meyer-Blanck, der zugleich das Erstgutachten verfasst hat. Mein Dank gilt zudem Prof. Dr. Eberhard Hauschildt, der das Zweitgutachten übernommen hat. Für die Aufnahme in die Reihe „Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart“ danke ich zudem den Reihenherausgebern Prof. Dr. Bernd Schröder und Prof. Dr. Christian Albrecht.

Hinsichtlich der Endkorrekturen bin ich durchgehend von meiner Mutter Ellen Bauer unterstützt worden. Zudem haben sich dabei Diana Richter und Sidona Bauer, bei den Korrekturen für die Drucklegung Jens Waltemate und Rabea Weber verdient gemacht. Ihnen allen sei herzlich gedankt!

Bonn, im August 2020

Daniel Bauer





# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	VII
Einleitung .....	1
<i>A. Forschungsgeschichte zu Habermas' Bildungsverständnis</i> .....	3
<i>B. Forschungsgeschichte zur Entwicklung von Habermas' Religionsverständnis</i> .....	15
Kapitel 1: Habermas und die Rolle von Religion und Bildung in der pluralen Gesellschaft .....	41
<i>A. Die Entwicklung von Habermas' Religions- und Bildungsverständnis</i> .....	41
1. Spuren und Grundgedanken in Habermas' Frühwerk .....	41
2. Religions- und bildungstheoretische Aspekte im Licht der Theorie des kommunikativen Handelns .....	54
3. Öffnung zum Dialog und Unterscheidung der Diskurse .....	63
4. Öffentliches Interesse im Horizont freiheitlich-demokratischer Grundordnung .....	88
<i>B. Habermas' Religionsverständnis in systematischer Perspektive</i> .....	99
1. Darstellung .....	99
2. Diskussion .....	111
<i>C. Habermas' Religions- und Bildungsverständnis in praktisch-theologischer Perspektive</i> .....	120

Kapitel 2: Die semantischen Potentiale der religiösen Verwurzelung des Bildungsbegriffs in seiner Entwicklung hin zu einem säkularen Begriff .....	129
A. Meister Eckhart .....	130
B. Martin Luther .....	142
C. Paracelsus .....	159
D. Shaftesbury .....	171
E. Klopstock .....	184
F. Wieland .....	191
G. Herder .....	198
H. Zusammenfassung .....	207
 Kapitel 3: Hermeneutische Überlegungen .....	 212
A. Der religiöse Modus der Weltaneignung aufgrund eines bestimmten Sinnfeldes .....	 213
B. Der Sinn des Sinns als Sinn und Zusammenhang der verschiedenen Modi der Weltaneignung .....	 222
C. Religiöse Sinnerfahrung in der Vollzugsdimension als präsentische und performative Größe .....	 238
 Kapitel 4: Die semantischen Potentiale und Habermas' Religions- und Bildungsverständnis: bildungstheoretische Impulse .....	  256
A. Konvergenzen und Divergenzen .....	257
B. Die bildungstheoretischen Impulse in praktisch-theologischer Perspektive .....	 268
C. Die bildungstheoretischen Impulse im Licht von Habermas' Gesellschaftskonzept .....	 285

Kapitel 5: Der Beitrag der Religion zur Bildung – Ausblick im Hinblick auf die postsäkulare Gesellschaft .....	289
Nachwort – „Auch eine Geschichte der Philosophie“ .....	294
Literaturverzeichnis .....	315
Personenregister .....	329
Sachregister .....	334



## Einleitung

Jürgen Habermas hat weder eine in sich abgeschlossene Bildungstheorie entwickelt, noch stehen er und seine Gedanken der Religion innerlich nahe – bekanntermaßen bezeichnet er sich selbst wiederholt, so in seiner Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2001 und in seiner Diskussion mit dem damaligen Kardinal Joseph Ratzinger 2004 in München, als „religiös unmusikalisch“ und achtet auf eine strikte Trennung zwischen philosophischem und theologischem Diskurs. Dennoch birgt sein Werk hinsichtlich der gesellschaftlichen Rollen von Religion und Bildung bedeutende Potentiale, deren Reflexion und Überführung in den praktisch-theologischen Diskurs zentrale Anliegen dieser Arbeit sind. Konkret betrifft dies den Beitrag der Religion zur Bildung einschließlich seines Öffentlichkeitscharakters in einer pluralen demokratischen Gesellschaft, die mit dem Fortbestehen von Religion rechnet. Die Praktische Theologie kann sich von dieser dialogischen Öffnung zum einen gesellschaftliche Relevanz und Akzeptanz aufgrund einer allgemein nachvollziehbaren Plausibilisierung der gesellschaftlichen Bedeutung der Religion für die allgemeine Bildung versprechen. Sie kann zum anderen aber auch gleichzeitig die von außerhalb ihrer selbst kommenden Anforderungen als Anlass zur Besinnung auf die Bedeutung der christlichen Religion für Bildung nehmen, wie sie in ihrer eigenen Tradition tief verankert ist. Beides soll in dieser Arbeit jedoch nicht getrennt behandelt, sondern anhand der von Habermas selbst aufgestellten These verbunden werden, dass bedeutende geistesgeschichtliche und mittlerweile allgemein geisteswissenschaftliche, insbesondere philosophische, Begriffe ursprünglich in der Religion verankert waren und sie nur aus dieser Verankerung heraus angemessen zu verstehen sind. Dabei ist jedoch eine entscheidende Frage, ob diese Begriffe ohne bleibende Verankerung ihr semantisches Potential in den weitgehend säkularen Kontext überführen, und d.h. eben auch in säkulare Sprache übersetzen, konnten bzw. bleibend können oder ob dann nicht ein bedeutender Teil ihres semantischen Gehalts verloren geht. Da dies auch den Bildungsbegriff selbst betrifft, wie in dieser Arbeit aufgezeigt werden wird, eignet er sich somit besonders für eine die theologische Tradition und ihre dialogische Öffnung gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen und Bedeutungszuschreibungen verbindende Reflexion – und er bezeichnet dabei gerade seinem Wesen nach denjenigen personalen wie gesellschaftsbezogenen Prozess, den jeder einzelne Gläubige

durchläuft, der sein Selbstverständnis, seine Individualität, aus seinem Glauben bezieht, da Bildung allgemeinpädagogisch als die „performative und reflexive Verknüpfung von Kultur und Individualität“<sup>1</sup> beschrieben werden kann.

Nach einem einleitenden – und darum noch zur Einleitung gehörenden – Überblick über wichtige Etappen und Felder der Forschungsgeschichte zu Habermas' Bildungs- (A) und Religionsverständnis (B) sollen dazu zunächst die bildungstheoretischen Implikationen seines Werks sowie seine Sichtweise von Religion in ihrer Entwicklung herausgearbeitet (1.A) sowie sein gegenwärtiges Religionsverständnis systematisiert dargestellt (1.B.1) und anschließend diskutiert (1.B.2) werden. Abgeschlossen wird dieses mit der Überschrift „Habermas und die Rolle von Religion und Bildung in der pluralen Gesellschaft“ bezeichnete Kapitel durch eine diesbezügliche Stellungnahme aus praktisch-theologischer Perspektive (1.C).

Im folgenden zweiten Kapitel sollen die semantischen Potentiale der religiösen Verwurzelung des Bildungsbegriffs herausgearbeitet werden, wie sie in seiner Entwicklung zu einem säkularen und gesellschaftsrelevanten Begriff prägend gewesen sind. Es geht hier somit nicht um eine Rekonstruktion oder geschichtliche Darstellung des Bildungsbegriffs an sich, sondern um eine bewusst selektive Fokussierung auf entscheidende Entwicklungsetappen religiöser Fundierung, und zwar bei Meister Eckhart, Martin Luther, Paracelsus, Shaftesbury, Klopstock, Wieland und Herder.

Diese historisch bedeutsamen semantischen Potentiale können dabei nicht einfach direkt auf die Gegenwart bezogen werden. Es bedarf einer entsprechenden hermeneutischen Reflexion derjenigen von ihnen, die in strukturell-bildungstheoretischer Hinsicht anschließend aufgenommen und auf die von Habermas ausgehenden religions- und bildungstheoretischen Impulse bezogen werden sollen (3.A–C).

Die Zusammenführung der aus der Religion kommenden semantischen Potentiale und Habermas' zentralen bildungs- und religionstheoretischen Gedanken geschieht dann im vierten Kapitel, in dem entsprechend nach „Konvergenzen und Divergenzen“ (4.A) gefragt wird. Es werden „bildungstheoretische Impulse in praktisch-theologischer Perspektive“ (4.B) entwickelt – und diese schließlich im Licht von Habermas' Gesellschaftskonzept reflektiert, um ihre Anschlussfähigkeit an die Öffentlichkeit aufzuzeigen (4.C).

Die Arbeit schließt mit einem Ausblick bezüglich des Beitrags der Religion zur Bildung im Hinblick auf die postsäkulare Gesellschaft, wie er aus Habermas' Werk deutlich wird, aber auch wie er hinsichtlich des praktisch-theologischen Selbstverständnisses in komplementärer Ergänzung – hingegen nicht im

---

<sup>1</sup> CHRISTOPH WULF / JÖRG ZIRFAS: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: DIES. (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim / Basel 2007, S. 7–40, 29.

Widerspruch – zu Habermas zu fordern ist. Zentrale Gedankengänge dieser Arbeit werden hierzu gebündelt dargestellt, die es erlauben, sowohl die Bedeutung der Religion für die Bildung als auch den mit ihr verbundenen Öffentlichkeitscharakter zu verdeutlichen, der wiederum eigene Verpflichtungen mit sich bringt.

## A. Forschungsgeschichte zu Habermas' Bildungsverständnis

So groß die Rezeption von Habermas ist, wenn es um den Öffentlichkeitscharakter von Bildung geht, so überschaubar ist die – umgangssprachlich formuliert – bunt gemischte Forschungsliteratur, die sich mit Habermas' Bildungsverständnis beschäftigt und dieses herausstellt. Den ersten allgemeinen Bestimmungsversuch nimmt Josef L. Blass 1981 vor.<sup>2</sup> Sein Aufsatz ist zum einen ein Indiz dafür, dass Habermas im bildungstheoretischen Diskurs schon Anfang der 80er Jahre Aufmerksamkeit zukam; zum anderen können natürlich Habermas' spätere Schriften von Blass nicht berücksichtigt werden, und mit dem programmatischen Titel – Bildung als Reduktion von Komplexität – ist zugleich der Untersuchungsrahmen eng abgesteckt. Blass' Hauptthese ist, dass angesichts der zunehmenden Komplexität der Lebenswelt diese „auf die Einfachheit durchschaubarer Lebensbezüge“<sup>3</sup> reduziert werden müsse. „Reduktion der Komplexität der Lebenswelt erscheint damit als eine der vordringlichsten Aufgaben.“<sup>4</sup> Die moderne Diskussion drehe sich um die Entscheidung zwischen und Auseinandersetzung mit der Systemtheorie (Luhmann) und der Diskurstheorie (Habermas), deren Positionen weitgehend entgegengesetzt erscheinen.<sup>5</sup> In Luhmanns Systemtheorie sei Komplexität ein zentraler Begriff und deren Reduktion erfolge nicht durch den einzelnen Menschen, sondern durch Systeme.<sup>6</sup> Diese komplexitätsreduzierende Funktion, so Blass, setze allerdings sinnkonstituierende Systeme voraus.<sup>7</sup> So dürfe nach Luhmann auch „Bildung in ihrer komplexitätsreduzierenden Funktion nicht [mehr] vom Subjekt her“<sup>8</sup> verstanden werden, „sondern allein von einem *sinnsetzenden* System her“<sup>9</sup>. Blass folgert diesbezüglich:

---

<sup>2</sup> JOSEF L. BLASS: Bildung als Reduktion von Komplexität – Nietzsche, Luhmann, Habermas, in: PädR 35 (1981), Heft 1, S. 23–38.

<sup>3</sup> A.a.O., S. 23.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Vgl. a.a.O., S. 24.

<sup>6</sup> Vgl. a.a.O., S. 34.

<sup>7</sup> Vgl. a.a.O., S. 35 mit Bezug auf NIKLAS LUHMANN: Sinn als Grundbegriff der Soziologie, in: JÜRGEN HABERMAS / NIKLAS LUHMANN: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a. M. 1971, S. 25–100, 28.

<sup>8</sup> BLASS: Bildung, S. 35.

<sup>9</sup> Ebd.



„Komplexitätsreduktion durch funktional gesteuerte Systeme bedeutet in bildungstheoretischer wie in erziehungstheoretischer Hinsicht, Bildung und Bildungssysteme (wie Schule und Unterricht) unabhängig von der Subjektivität der in ihnen lebenden Subjekte und Individuen zu beschreiben, zu analysieren und zu verstehen. Eine solche Konzeption läuft Gefahr, die Subjekte des Bildungssystems an einen subjektlosen, anonymen, vielleicht perfekt funktionierenden Apparat bürokratischer Organisation auszuliefern.“<sup>10</sup>

Genau dieser Grund habe Habermas zur Kritik herausgefordert.<sup>11</sup> Denn hierin sehe er

„die Negierung, ja Zerstörung dessen, was er als Bildung versteht: die gelungene Ich-Identität, die Fähigkeit sprach- und handlungsfähiger Subjekte, angesichts einer zu Widersprüchen und Konflikten anwachsenden Komplexität der Lebenswelt, mit sich identisch zu bleiben [...] – genauer gesagt: Komplexitätsreduktion durch funktional gesteuerte Systeme verhindert Komplexitätsreduktion durch *identitätsstiftenden Diskurs*.“<sup>12</sup>

Blass' Urteil über Habermas' eigene Position ist allerdings ebenfalls vernichtend. Seine Diskurstheorie, die er Luhmann entgegenstellt, setze als Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis dessen, was richtiges Leben bedeute, eine herrschaftsfreie Kommunikation voraus, die faktisch nie gegeben sei:

„Wie angesichts dieser Problematik der von *Habermas* konzipierte Diskurs die lebensweltliche Komplexität zu reduzieren fähig sein soll, ist mir nicht ersichtlich; eher steht, fürchte ich, das Gegenteil zu vermuten: die Komplexität wächst. Und so hätte *Habermas* den Feind, den er bekämpft, die Komplexität, im eigenen Lager!“<sup>13</sup>

Dass *Habermas selbst* Bildung als Reduktion von Komplexität denkt, setzt Blass voraus, kann er aber in seiner Arbeit nicht aufzeigen. Es scheint hier in dieser Hinsicht somit ein hermeneutisches Problem vorzuliegen. Die Kritik von Habermas an und die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit der Systemtheorie vor dem Hintergrund einer Diskurstheorie hinsichtlich einer modernen Bildungstheorie stellt Blass jedoch eindrücklich heraus.<sup>14</sup>

Helmut Neugebauer<sup>15</sup> bietet in seiner Dissertation von 1992, die in völlig anderer Zielrichtung die erkenntnistheoretische Standortbestimmung der Psychoanalyse untersucht, bedeutende Erkenntnisse zum Bildungsverständnis von

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Vgl. JÜRGEN HABERMAS: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, Frankfurt a. M. 1974, S. 23–84.

<sup>12</sup> BLASS: Bildung, S. 36.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> „Luhmann schließlich denkt Bildung als Reduktion von Komplexität ohne Bezug zum Subjekt, was einer Eliminierung der Subjektivität aus dem Bildungsprozess zugunsten einer sich absolut setzenden funktionalen Systemsteuerung gleichkommt.“ (A.a.O., S. 38).

<sup>15</sup> HELMUT NEUGEBAUER: Aufklärung, Bildung und Erziehung der Seele. Erkenntnistheoretische Standortbestimmung der Psychoanalyse als Tiefenhermeneutik bei S. Freud, J. Habermas und A. Lorenzer in ihrer Relevanz für die Neubegründung einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik, (Univ.-Diss.) Konstanz 1992.

Habermas auf der Grundlage von „Erkenntnis und Interesse“ von 1973. Da die Textgrundlage von Neugebauer entsprechend begrenzt ist und die Rezeption in der vorliegenden Arbeit ausführlich erfolgen wird, sei – um Redundanzen zu vermeiden – an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen, dass Neugebauers Ertrag in Kapitel 1.A dezidiert dargestellt wird.

Eine wiederum gänzlich andere Ausrichtung hat die Arbeit von Martina Koch, die Jürgen Habermas, Dietmar Kamper und Martin Seel in ein fiktives Gespräch über ein Bild von Klaus Mollenhauer bringt und sich anhand dessen Aufschluss über „die Konstellation der Rationalitäten im irrationalen Bildungsprozess“<sup>16</sup> – so der Titel der Arbeit – verspricht. Aufgrund der differenten Schwerpunktlegung und kreativen – aber dadurch bezüglich der Kernaussagen teilweise weniger präzisen – Methode des fiktiven Streitgesprächs lässt sich mit Gunter Otto am ehesten im „Hinweis auf Impulse, die von ästhetischen Diskursen auf bildungstheoretische ausgehen können“<sup>17</sup>, ein Gewinn im Hinblick auf Habermas' *Bildungsverständnis* sehen. Im Besonderen geht es in der Arbeit um Antworten auf die Vermittlungsproblematik ästhetischer und theoretischer Erkenntnis.<sup>18</sup> Allerdings konstatiert Koch selbst nüchtern, dass bei Habermas „recht wenige Hinweise [zu finden seien], auf die wir uns im Hinblick auf diese Frage beziehen können. Das Ästhetische zählt nicht zu seinen zentralen Themen.“<sup>19</sup> Da die Erarbeitung und Darstellung eines *Bildungsverständnisses* von Habermas gar nicht Thema von Kochs Arbeit ist, erscheint es auch wenig sinnvoll, eine Dimension – die ästhetische –, die nach ihren Ergebnissen bei ihm kaum eine Rolle spielt, aufzugreifen, um daraus potentiell zentrale bildungstheoretische Implikationen herzuleiten.

Ursula Reitemeyer<sup>20</sup> besinnt sich zurück auf Habermas' Schwerpunkte, indem sie ihren Fokus auf den Öffentlichkeitscharakter legt. Ihr geht es um die gesellschaftliche Funktion öffentlicher Bildung im Zusammenhang mit einer Theorie allgemeiner Bildung. Hierfür sieht sie Humboldt als grundlegend an, da er einer der ersten war, die öffentliche Erziehung durch eine Theorie der Allgemeinbildung begründet und fundiert haben. Er habe mit der „Transformation der Idee der allgemeinen Menschenbildung in eine Theorie der öffentlichen Bildung“<sup>21</sup> eine Pionierleistung vollbracht. Entscheidend ist dabei die Frage, welche Instanz zwischen der Bildsamkeit des Menschen, der

---

<sup>16</sup> MARTINA KOCH: Die Konstellation der Rationalitäten im irrationalen Bildungsprozess. J. Habermas, D. Kamper und M. Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. Mollenhauer, Weinheim 1993.

<sup>17</sup> A.a.O., S. II.

<sup>18</sup> Vgl. a.a.O., S. 336.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> URSULA REITEMEYER: Zur praktischen Funktion der öffentlichen Bildung: Humboldt, Fichte, Habermas, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73 (1997), Heft 1, S. 76–89.

<sup>21</sup> A.a.O., 77.

„höchste[n] und proportionierlichste[n] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“<sup>22</sup>, und der gesellschaftlichen Praxis vermittelt. Humboldt schließt dabei den Staat aus und setzt an diese Stelle – so Reitemeyer – die Nation.<sup>23</sup> So formuliere nicht mehr der Staat, sondern die Nation als Ganze den gesellschaftlichen Allgemeinwillen, aus dem sich Forderungen für die Allgemeinbildung ergeben, welche sich dann nicht mehr von standesspezifischen oder industriellen Interessen her ableiten ließen. Ganz im Gegenteil – und hierin sieht Reitemeyer sowohl das Moderne als auch den springenden Punkt in Bezug auf Habermas – sei öffentliche Bildung damit

„auf einen konsensuell hergestellten gesellschaftlichen Allgemeinwillen zurückzuführen [... und sie] befreit sich von der Herrschaft des machtpolitischen Kalküls mit dem Ziel, durch Bildung den Menschen seinem Zweck, seiner Bestimmung und dem ‚Ideal der Menschheit‘ anzunähern.“<sup>24</sup>

Nation erhalte bei Humboldt somit die „Funktion eines öffentlichen Regulativs und Korrektivs staatspolitischer Maßnahmen“<sup>25</sup>. Diese kritische Funktion gegenüber technischer Rationalität in Verbindung mit politischen Zielsetzungen nehme bei Habermas die Öffentlichkeit als ein Netzwerk für die Kommunikation ein.<sup>26</sup> Die Bestimmung der politischen Öffentlichkeit durch Habermas stehe somit in der neuhumanistischen Tradition, da sie sich aus der Wahrnehmung gesamtgesellschaftlicher Probleme jenseits exklusiv partikularer Interessen speise – und letztlich, in Habermas’ Ausdrucksweise, aus „Kommunikationszusammenhänge[n] potentiell Betroffene[r]“<sup>27</sup> bestehe.<sup>28</sup> Öffentlichkeit als sozialer Raum stelle somit den einen Pol im Gegenüber zur privaten Sphäre dar, die in ihrer polaren Spannung den „Wechselbezug zwischen Mensch und Welt“<sup>29</sup> ermöglichen, und zwar in Form eines einen gleichberechtigten Meinungsaustausch ermöglichenden gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhangs.

Einen wesentlich umfassenderen Anspruch als die bereits genannten Autoren drückt Reinhard Aulke durch den Titel seines Beitrags von 2002 „Praxis und Wirklichkeit. Erkenntnisrealismus und Bildungstheorie bei Jürgen

---

<sup>22</sup> WILHELM VON HUMBOLDT: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792), erneut in: DERS.: Werke in fünf Bänden, hg. von ANDREAS FLITNER und KLAUS GIEL, Studienausgabe, Darmstadt 2002, Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, S. 56–233, 64.

<sup>23</sup> Vgl. REITEMEYER: Funktion, S. 79.

<sup>24</sup> A.a.O., S. 80.

<sup>25</sup> A.a.O., S. 81.

<sup>26</sup> Vgl. a.a.O., S. 84.

<sup>27</sup> JÜRGEN HABERMAS: Faktizität und Geltung (FG), Frankfurt a. M. 1992, S. 441.

<sup>28</sup> Vgl. REITEMEYER: Funktion, S. 85.

<sup>29</sup> Ebd.

Habermas<sup>30</sup> aus, der jedoch im Gegensatz zu den dann folgenden Ausführungen steht. Er zieht zur Untersuchung von Habermas' Bildungstheorie lediglich ein einziges seiner Werke heran, nämlich „Wahrheit und Rechtfertigung“, in dem darüber hinaus mit einer eher beiläufigen und anders kontextualisierten Ausnahme<sup>31</sup> schlicht keine Rede von Bildung ist. So fehlt Aulke der Textbezug, um seine folgenden bildungstheoretischen Überlegungen an Habermas rückbinden zu können. Aulke (nicht Habermas!) bindet Bildung nämlich an den Lernbegriff zurück und definiert „Bildung als Kontinuum heterogener Lernprozesse“<sup>32</sup>. Als solchen entkoppelt er jedoch zutreffend – infolge Habermas' Philosophie – den Bildungsgedanken von einem transzendentalen Subjekt:

„Ein transzendentales Subjekt ist eine Konstruktion, die weder einen überzeugenden Begriff des Lernens noch einen von individueller Bildung zuläßt. Bildung vollzieht sich in konkreten Situationen durch die doppelte Konfrontation der praktisch relevanten Meinungen mit ihrem Welt- und Gemeinschaftsbezug.“<sup>33</sup>

Der Bildungsprozess der Individuen führe durch den Rechtfertigungsdruck und die Rechtfertigungspraxis der Wahrheitsüberzeugungen über das daraus folgende Institutionalieren einer Weltgemeinschaft zu einer Entprovinzialisierung der Lebenswelt. Aulke selbst betont:

„Bildung bewegt sich m.E. in der Tradition einer Interpretationsgemeinschaft, die dann in einen entschiedenen Prozeß tritt, wenn ihre Teilnehmer bei der Konstruktion von erkenntniserzeugenden Handlungen die normativen Zwänge bestehender Überzeugungen hermeneutisch explizieren und deren methodische Gültigkeit hinterfragen. Diese pragmatische Dialektik wird in Habermas' Ausführungen aber nicht hinreichend deutlich.“<sup>34</sup>

Deutlich wird hingegen, dass Aulke selbst einen pragmatischen Bildungsbegriff entwickelt, der Habermas' theoretische Grundlage aus „Wahrheit und Rechtfertigung“ in Anspruch nimmt und Bildung als Kontinuum von Wissen sieht, das „Mittel für intelligentes Verhalten in konkreten Problemsituationen bereitstellt“<sup>35</sup>. Ebenso deutlich ist auch, dass es sich hierbei – entgegen des

---

<sup>30</sup> REINHARD AULKE: *Bildung, Praxis und Wirklichkeit. Erkenntnisrealismus und Bildungstheorie* bei Jürgen Habermas, in: ANTON FISCHER / ANNE FISCHER-BUCK / KARL-HEINZ SCHÄFER / DETLEF ZÖLLNER (Hg.): *Globalisierung und Bildung*. Franz Fischer Jahrbuch 2002. Theorie und Praxis, Norderstedt 2002, S. 203–235.

<sup>31</sup> Hierzu: JÜRGEN HABERMAS: *Wahrheit und Rechtfertigung (WuR)*, Frankfurt a. M. 1999, S. 40: Gemeint ist hier der Bildungsprozess im evolutionären Sinne, der insbesondere die Entwicklung der Strukturen unserer Umgangserfahrungen betrifft und als solcher kognitiv relevant ist.

<sup>32</sup> AULKE: *Bildung*, S. 206.

<sup>33</sup> A.a.O., S. 208.

<sup>34</sup> A.a.O., S. 209.

<sup>35</sup> A.a.O., S. 216; vgl. auch a.a.O., S. 227 „Ein Lernen, was pragmatisch Bildung genannt werden kann [...]“.

Titels – nicht um eine Untersuchung von Habermas' Bildungstheorie, sondern um eine sich auf seine Philosophie beziehende Bildungstheorie Aulkes handelt.

Mirko Wischke beschränkt sich in seinem Beitrag „Bildung durch Wissenschaft? Stationen einer Diskussion von Nietzsche bis Habermas“<sup>36</sup> hingegen auf zwei konkrete Fragestellungen. Er untersucht ausgewählte Philosophen hinsichtlich der kritischen Fragen, ob die Annahme eines untrennbaren Zusammenhangs zwischen Bildung und Wissenschaft berechtigt ist und ob die Bildungsidee mit einer sich in Spezialwissenschaften aufsplittenden Wissenschaft überhaupt noch zu vereinbaren ist. Ausgehend von Nietzsche, nach dem laut Wischke Bildung „die intellektuelle Anstrengung“ bedeute, „sich den Wissensstand der jeweiligen Zeit anzueignen“<sup>37</sup>, will er letztlich Parallelen in Habermas' Argumenten im Hinblick auf die Universitätsreform gegen eine mögliche Preisgabe der Bildungsidee aufzeigen.<sup>38</sup> Wischkes Hauptthese besteht in der gewagten Aussage, Habermas gelange „zu der Einsicht, dass Bildung auf ihre ethische Dimension verzichten muss, um ihre Notwendigkeit unter Beweis stellen zu können“<sup>39</sup>. Sie gehe in den im späteren Berufsleben anwendbaren technisch-logistischen Fertigkeiten auf und könne in der jeweiligen Lebensgeschichte nicht länger eine handlungsorientierende Kraft entfalten. Gesellschaftspolitische Bedeutung komme Habermas zufolge der Bildung lediglich im „Kontext einer Rückübersetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in den Horizont der Lebenswelt oder einer Übersetzung ‚technisch verwertbaren Wissens in dem Kontext unserer Lebenswelt‘“<sup>40</sup> zu und unterscheide sich hierin von reiner Berufsausbildung. Dies wiederum wird von Wischke deutlich kritisiert und infrage gestellt, wobei sich die Verkürzung der Bildungsidee auf Wissen in Wischkes Verständnis erhärtet:

„Habermas' Kritik an einer allzu kurzsichtigen Hochschulpolitik [...] entgeht, dass eine Reformulierung der Bildungsidee nicht allein die Gleichsetzung von Bildung mit Ausbildung kritisch zu bedenken hätte, sondern ebenso den Umstand, dass akkumuliertes wie produziertes Wissen immer weniger auf eine durchdringende Aneignung mittels Bildung angewiesen sind, als vielmehr auf die Möglichkeiten verfügbarer Aufbewahrung und mittelbarer Information.“<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> MIRKO WISCHKE: Bildung durch Wissenschaft? Stationen einer Diskussion von Nietzsche bis Habermas, in: GANGOLF HÜBINGER / ANDRZEJ PRZYŁĘBSKI (Hg.): Europäische Umwertungen. Nietzsches Wirkung in Deutschland, Polen und Frankreich (Studien zur Ethik in Ostmitteleuropa 10), Frankfurt a. M. u.a. 2007, S. 123–139.

<sup>37</sup> A.a.O., S. 123.

<sup>38</sup> Vgl. a.a.O., S. 124.

<sup>39</sup> A.a.O., S. 136.

<sup>40</sup> A.a.O., S. 136f.

<sup>41</sup> A.a.O., 139.

Da Wischke zudem lediglich auf drei Texte von Habermas eingeht<sup>42</sup>, die aus den 50er und 60er Jahren stammen, kann seine kurze Darstellung keine größere Beachtung finden.

Michael Reder setzt sich in seinem Beitrag „Luhmann vs. Habermas revisited. Zwei Funktionale Religionstheorien in ihrer Bedeutung für Bildung in säkularen Gesellschaften“<sup>43</sup> – wie Josef Blass – ebenfalls mit den Unterschieden zwischen Habermas' Diskurstheorie und Luhmanns Systemtheorie hinsichtlich ihrer Bedeutung für Bildung auseinander, allerdings nach Habermas' Rede von einer „postsäkularen“ Gesellschaft und daran anschließend von ihrem jeweiligen funktionalen Religionsverständnis aus. Dabei fokussiert Reder nicht nur Habermas' Religionsverständnis auf Moral hin, sondern beschränkt es gänzlich darauf,<sup>44</sup> um explizit in Abgrenzung davon und angesichts von Luhmanns Theorie, die den Rahmen für „eine Kommunikation über die Kontingenz von Sinn“<sup>45</sup> bereitstellt, die vermeintliche Beschränktheit von Habermas' Modell als offenkundig erscheinen zu lassen.

Gemeinsamkeiten seien, dass beide Theorien – jedenfalls seit den 90er Jahren – der Religion eine wichtige Rolle zuerkennen.<sup>46</sup> Habermas' Grund für diese Zuschreibung liege darin, „dass sie eine moralische Ressource darstell[e]“. <sup>47</sup> Dieser Sichtweise liege – so Reder – ein Wandel innerhalb der Denkweise Habermas' zugrunde. Verantwortlich für eine kritische Sichtweise der Religion sei die „Grundintention der *Theorie des kommunikativen Handelns*“<sup>48</sup>; die Religion gefährde möglicherweise das kommunikative Handeln, da „sie den gläubigen Diskursteilnehmer nicht in den vorurteilsfreien Raum rationaler Verständigung entlässt, sondern klare Zielvorgaben für den Diskurs mit auf den Weg gibt.“<sup>49</sup> Ende der 70er Jahre fänden sich – mit Hinweis auf Jürgen Habermas, „Politik, Kunst, Religion“<sup>50</sup> – dann Äußerungen, die die Angewiesenheit der säkularen Gesellschaft auf das Humane der Religion betonen. Dass die „Theorie des kommunikativen Handelns“ jedoch erst drei Jahre nach

---

<sup>42</sup> JÜRGEN HABERMAS: Das chronische Leiden der Hochschulreform, in: Merkur 107 (1957), S. 265–284; JÜRGEN HABERMAS: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: Merkur 183 (1963), S. 413–427 und JÜRGEN HABERMAS: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt a. M. 1969.

<sup>43</sup> MICHAEL REDER: Luhmann vs. Habermas revisited. Zwei Funktionale Religionstheorien in ihrer Bedeutung für Bildung in säkularen Gesellschaften, in: bildungsforschung 7 (2010), Ausgabe 1, S. 39–54.

<sup>44</sup> Vgl. a.a.O., S. 39, 42 und 47.

<sup>45</sup> A.a.O., S. 39.

<sup>46</sup> Vgl. ebd.

<sup>47</sup> A.a.O., S. 40.

<sup>48</sup> A.a.O., S. 41, kursiv im Original.

<sup>49</sup> Ebd.

<sup>50</sup> JÜRGEN HABERMAS: Politik, Kunst, Religion. Essays über zeitgenössische Philosophen, Frankfurt a. M. 1978, S. 141.

der besagten positiven Aussage über Religion erscheint, wird nicht berücksichtigt – die dargestellte Entwicklung ist somit fraglich.

Religion – so Reder weiter – komme in Bildungsprozessen eine bestimmte Funktion zu, und zwar „durch ihre spezifische Semantik und Symbolsprache, in Bildungsprozessen den Menschen eine moralische Ressource zu erschließen.“<sup>51</sup> In der moralischen Entwicklung könne Religion innerhalb des Entwicklungs- und Bildungsprozesses eine Begründung moralischen Verhaltens liefern, die weltanschaulich verankert und zugleich motivierend sei.<sup>52</sup> Dies befördere ein Humanitätspotential innerhalb einer entgleisenden Moderne.

Dies ist eine interessante Weiterführung Reders, die zugleich einen Bezug zur – von Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns aufgenommenen – Entwicklungspsychologie leistet. Ein Bezug auf Habermas selbst ist hierbei jedoch nicht zu erkennen, so dass diese – sehr wertzuschätzende und diskussionswürdige – bildungstheoretische Fortführung Reder selbst zugeschrieben werden muss.<sup>53</sup>

Dieses von Reder entwickelte und für den Bildungsprozess funktionale sowie auf Moral reduzierte Religionsverständnis wird sodann in Anschluss an Danz<sup>54</sup> im Hinblick darauf heftig kritisiert, dass Moral nur ein Aspekt unter vielen sei, auf den Religion nicht reduziert werden dürfe, was sich gerade an der Bedeutung von Religion in Bildungsprozessen zeige.<sup>55</sup> „Das Religionsverständnis“ – so Reder – „steht also in der Gefahr, Religion in Bildungsprozesse

<sup>51</sup> REDER: Luhmann vs. Habermas revisited, S. 42.

<sup>52</sup> Vgl. a.a.O., S. 43.

<sup>53</sup> Da das Humanitätspotential von Religion für säkulare Gesellschaften schon 1978 von Habermas aufgezeigt wird, stellt sich die Frage, wieso er – würde er Reders Gedankenführung unterstützen – hierauf in den Passagen zur Entwicklungspsychologie in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ nicht eingeht. Um diese Frage überhaupt erst stellen zu können, hätte von Reder allerdings nicht die eingangs dargestellte – zeitlich nicht zu haltende – Entwicklungslinie vertreten werden dürfen.

<sup>54</sup> CHRISTIAN DANZ: Religion zwischen Aneignung und Kritik. Überlegungen zur Religionstheorie von Jürgen Habermas, in: RUDOLF LANGTHALER / HERTA NAGL-DOCEKAL (Hg.): Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien 2007, S. 9–31. „Die Religion – so lässt sich mit Danz zugespitzt festhalten – soll nämlich ‚der Moral angesichts einer entgleisenden Modernisierung gleichsam unter die Arme greifen. Insofern stellt sie ähnlich wie die Lebenswelt eine Ressource für die kommunikative, auf Verständigung angelegte Diskursethik dar‘ (Danz 2007, 28). Die Religion wird nur deshalb als eigenständig bewertet, weil sie für das Bewusstsein der Moderne etwas wach hält, was verloren zu gehen droht. ‚An der Religion ist Habermas lediglich im Hinblick auf die Anwendung der Moral interessiert bzw. im Hinblick auf ihre Funktion für die Regeneration des normativen Bewusstseins, welches der diskurstheoretischen Moraltheorie auf halbem Wege entgegenkommt‘ (Danz 2007, 31).“ (REDER: Luhmann vs. Habermas, S. 47).

<sup>55</sup> Vgl. a.a.O., S. 47f.

## Personenregister

- Adorno, Theodor W. 13, 41, 65, 67–69,  
76f., 84, 93, 116, 296  
Albrecht, Christian 234  
Aldridge, Owen 172  
Angehrn, Emil 17  
Arens, Edmund 15, 100  
Aristoteles 74, 214  
Arndt, Johann 191  
Augustinus 138, 308f.  
Aulke, Reinhard 6–8
- Bahr, Hans-Eckhard 61  
Ballauff, Theodor 161  
Bauer, Daniel 97, 101, 109, 113, 123,  
218, 257, 261  
Baumert, Jürgen 45, 276  
Beck, Adolf 187  
Beck, Ulrich 78  
Benda, Wolfram 172  
Benjamin, Walter 23, 33, 53, 64f., 67–  
75, 84, 88  
Beutel, Albrecht 152  
Beywl, Wolfgang 283  
Birkner, Hans-Joachim 283  
Blass, Josef L. 3f., 9  
Blumenberg, Hans 297  
Boehm, Laetitia 160  
Böhme, Jakob 92, 191  
Bonitz, Hermann 214  
Brinker, Klaus 79  
Broszat, Martin 70  
Brunkhorst, Hauke 13, 37  
Buber, Martin 313  
Bulthaupt, Peter 68  
Butler, Judith 94  
Büttner, Gerhard 122
- Calhoun, Craig 31, 33, 39  
Calvin, Johannes 201
- Cassirer, Ernst 208, 251, 261, 307  
Chambers, Simone 13  
Clayton, Philip 29  
Comenius, Johann Amos 144  
Cooke, Maeve 21f.  
Cooper, Anthony Ashley, 3rd Earl of  
Shaftesbury 2, 171–185, 187f., 190,  
192, 194, 198, 210f., 281  
Cudworth, Ralph 172
- Dalferth, Ingolf U. 309  
Danz, Christian 10, 111–113, 294  
Descartes, René 173  
Dethloff, Klaus 21  
Dettmering, Wilhelm 160  
Dickerhof, Harald 146  
Diederichs, Ernst 137  
Dieterich, Veit-Jakobus 122  
Dilthey, Wilhelm 49  
Dingel, Irene 144  
Dinger, Florian 248  
Dohmen, Günther 153, 156f., 160,  
162f., 171  
Dostojewskij, Fjodor 285  
Dressler, Bernhard 248, 250–252, 254f.,  
267, 272–274, 276f., 283, 288, 292  
Dupré, Wilhelm 307  
Düringer, Hermann 19, 23  
Durkheim, Emil 28, 34f., 54–56, 58–60,  
63, 268
- Ebeling, Gerhard 124, 241f.  
Eckhart von Hochheim, gen. Meister  
Eckhart 2, 52, 130–143, 150, 152,  
156, 159, 163, 208, 223, 234, 248,  
262, 271, 281  
Englert, Rudolf 248
- Fahrner, Rudolf 131–133, 139, 141, 262



- Fechtner, Kristian 251  
 Felike, Helmuth 79f.  
 Fest, Joachim 70  
 Fichte, Johann Gottlieb 5, 222  
 Fielitz, Sonja 239  
 Fischer-Buck, Anne 7  
 Fischer, Anton 7  
 Fischer, Franz 7  
 Fischer, Johannes 242–247, 264  
 Flitner, Andreas 6  
 Fowler, James W. 119–122, 232, 278  
 Fraas, Hans-Jürgen 162  
 Freud, Sigmund 4, 49, 51, 57  
 Frischeisen-Köhler, Max 178  
 Fritsch, Matthias 33  
 Fröhling, Christian 138, 140  
 Furck, Carl-Ludwig 172
- Gabriel, Markus 203, 213–222, 253–255, 291  
 Gautschi, Peter 73  
 Gellert, Christian Fürchtegott 172  
 Gerdes, Hayo 299  
 Gerhardt, Volker 222–228, 230–238, 253f., 268f., 281, 284, 286, 291, 306  
 Ghiselli, Anja 152  
 Giel, Klaus 6  
 Gödde, Christoph 70  
 Goethe, Johann Wolfgang 29, 53, 172, 195, 198  
 Gottsched, Johann Christoph 172  
 Graf, Friedrich Wilhelm 95  
 Greve, Astrid 73  
 Gritsch, Eric W. 149  
 Gronemeyer, Horst 186f.  
 Gruber, Franz 33f., 40, 65, 80, 115f.  
 Gumbrecht, Hans Ulrich 238–241  
 Gutjahr, Ortrud 195, 197
- Habermas, Jürgen 1–70, 74–127, 129, 184, 207f., 212, 218, 237f., 256–268, 270f., 273, 275–282, 284–292, 294–313  
 Hager, Fritz-Peter 172f., 175, 177f., 181–183  
 Hamann, Johann Georg 183, 307  
 Hattie, John 283  
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 49, 81, 116, 130, 222, 295
- Heidegger, Martin 217, 313  
 Hemmerich, Gerd 172  
 Henrich, Dieter 36  
 Heraklit 222, 224  
 Herder, Johann Gottfried 2, 172, 178, 180f., 198–207, 210f., 213, 237, 276, 283, 288, 301, 307  
 Hermann, Armin 160  
 Hildebrand, Klaus 70  
 Hillgruber, Andreas 70  
 Hirsch, Emanuel 299  
 Hofmann, Franz 161  
 Höhn, Hans-Joachim 116  
 Honneth, Axel 85  
 Höpker-Herberg, Elisabeth 187  
 Horkheimer, Max 16f., 64, 67f., 76  
 Horlacher, Rebecca 183–186, 198  
 Horster, Detlef 184  
 Hübinger, Gangolf 8  
 Humboldt, Wilhelm von 5f., 42–44, 65f., 77, 80, 172, 279, 285, 290, 301, 307
- Irenäus 131
- Jäckel, Eberhard 70  
 Janowski, Bernd 130  
 Jaspers, Karl 24, 27, 39, 75, 89f., 313  
 John, Ottmar 34, 65  
 Josuttis, Manfred 249  
 Jung, Matthias 252  
 Junghans, Hans Martin 299  
 Jütte, Stephan R. 15, 118, 123
- Kamper, Dietmar 5  
 Kant, Immanuel 26, 37, 48, 52f., 86, 108, 111–113, 117, 218, 222–226, 333, 262, 288, 294f., 308  
 Kiehl, Robert 196  
 Kierkegaard, Søren 17, 20, 221, 298–301, 303, 305f., 309, 313  
 Kiesel, Doron 11  
 Killius, Nelson 45, 276  
 Kippenberg, Hans G. 61  
 Klafki, Wolfgang 172  
 Klee, Paul 71  
 Klein, Lawrence E. 184  
 Klie, Thomas 248, 250–252, 254f., 273f., 277, 282

- Klopstock, Friedrich Gottlieb 2, 184–187, 190–192, 194, 199, 209, 274, 285
- Kluge, Jürgen 45, 276
- Koch, Martina 5
- Koch, Traugott 61
- Kocka, Jürgen 70
- Koerrenz, Ralf 142
- Kohl, Helmut 69f.
- Kölbl, Carlos 74
- Kopperi, Kari 152
- Kreide, Regina 13, 37
- Kroll, Thomas 289
- Kumlehn, Martina 248, 251–253
- Kunz, Ralph 248
- Lafont, Cristina 13, 37
- Langewand, Alfred 198
- Langthaler, Rudolf 10, 26f., 38, 115
- Laube, Martin 115, 294
- Lauster, Jörg 239–241, 254
- Leibniz, Gottfried Wilhelm 191f.
- Lenhardt, Christian 64
- Lenzen, Dieter 198
- Lenzen, Verena 73
- Leonhard, Silke 248–250, 252, 255, 273, 282
- Levinas, Emmanuel 313
- Lichtenstein, Ernst 130, 172, 178, 186, 193, 198f., 206
- Lonitz, Henri 70
- Lorenzer, Alfred 4
- Luhmann, Niklas 3f., 9f., 61
- Luria, Isaak 53, 92
- Luther, Martin 2, 123f., 142–149, 151–159, 161, 185, 201, 208, 213, 241, 271, 282, 308
- Lutz-Bachmann, Matthias 15–18, 21, 84–86, 88, 111, 114, 264
- Lutz, Jürgen 152
- Lutz, Ronald 11
- Maly, Sebastian 24–26
- Manemann, Jürgen 77
- Mannermaa, Tuomo 143, 146, 149–151
- Marcuse, Herbert 65f.
- Marschies, Christoph 131
- Matthießen, Wilhelm 162
- McCarthy, Thomas 85f.
- Mead, George Herbert 15, 28, 34–36, 54–59, 61, 63, 265, 268, 277
- Meckenstock, Günther 283
- Meier, Heinrich 95
- Melanchthon, Philipp 143
- Mendieta, Eduardo 22, 31–33, 39, 52, 59, 77, 89, 91, 95f.
- Menne, Ferdinand 61
- Metz, Johann Baptist 16, 18, 22, 33, 36, 65, 67, 73f., 81, 84–87, 91, 281
- Meyer-Blanck, Michael 74, 97, 124f., 201, 222, 251
- Miller, Gisela 182
- Mollenhauer, Klaus 5
- Möller, Horst 70
- Mommsen, Hans 70
- Mommsen, Wolfgang 70
- Morgenstern, Karl von 195
- Moxter, Michael 252, 301
- Mühlen, Karl-Heinz zur 146, 149, 151f., 271
- Müller-Doohm, Stefan 37, 42, 70, 80, 89, 94–96, 114
- Müller, Gerhard 144–146
- Müller, Klaus 73, 87
- Nagl-Docekal, Herta 10, 26f., 38, 115
- Negt, Oskar 61
- Neugebauer, Helmut 4f., 46–48
- Niebuhr, Helmut Richard 121
- Nietzsche, Friedrich 3, 8, 224
- Nipkow, Karl Ernst 144f., 147, 159
- Nipperdey, Thomas 70, 157f.
- Noerr Schmid, Gunzelin 16, 68
- Nolte, Ernst 70
- Oelkers, Jürgen 184
- Oetinger, Friedrich Christoph 183
- Offe, Claus 85
- Ollig SJ, Hans-Ludwig 20f., 263, 275
- Osterwalder, Fritz 185
- Otto, Gunter 5
- Pannenberg, Wolfhart 135, 138, 140, 142, 159, 163, 192
- Parker, Michael G. 29
- Parmenides 222, 224
- Paulus 130, 134f., 154, 244

- Peirce, Charles Sanders 15, 17, 49, 62,  
83, 93, 102–104, 109
- Pensky, Max 33
- Pestalozzi, Johann Heinrich 172
- Petermann, Renate 196
- Peukert, Helmut 14, 16, 18, 63–65, 67,  
69, 76–78, 81–84, 86f., 89, 282
- Peura, Simo 152
- Platon 74, 173, 175, 178, 192, 194,  
222–224
- Plüss, David 249, 252
- Przyłębski, Andrzej 8
- Quint, Josef 133, 139
- Raberge, Walter 34, 65–68, 77
- Rasmussen, David 13
- Ratzinger, Joseph 1, 27, 36, 39, 73, 109,  
261
- Rauhut, Franz 172
- Raulet, Gérard 70
- Rawls, John 32, 96
- Reagan, Ronald 69
- Reder, Michael 9f., 26, 39, 260
- Reese-Schäfer, Walter 103, 106
- Reisch, Linda 45, 276
- Reitemeyer, Ursula 5f., 44, 285
- Richter, Olaf 73f.
- Rose, Miriam 12
- Rosenzweig, Franz 313
- Rousseau, Jean-Jaques 160, 170, 222
- Schaarschmidt, Ilse 172, 183, 186f.,  
190–194, 198, 200, 206f.
- Schäfer, Karl-Heinz 7
- Schaller, Klaus 161
- Schaub, Horst 198
- Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph 15,  
31, 53, 222
- Schiller, Friedrich 172
- Schlag, Thomas 248
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst  
42, 77, 123, 202, 220, 233f., 251f.,  
254f., 261, 283, 301, 306f., 309
- Schluß, Henning 142–148
- Schmidt SJ, Josef 26, 39, 260
- Schmidt, Alfred 16, 68
- Schmidt, Thomas M. 24, 27–30, 34, 38,  
54, 114f., 252
- Schmitt, Carl 96
- Schnädelbach, Herbert 29
- Schödlbauer, Ulrich 172
- Scholem, Gershom 22, 62, 93, 109
- Schönbeck, Charlotte 160
- Schottroff, Willy 72
- Schrader, Wolfgang H. 172f., 177f.
- Schroeter-Wittke, Harald 248
- Schulte, Joachim 86
- Schulze, Hagen 70
- Schwaiger, Clemens 183
- Schweitzer, Friedrich 143f., 146, 149,  
248
- Schweppenhäuser, Hermann 68
- Seel, Martin 5
- Seidl, Horst 214
- Seiffert, Hans Werner 196
- Smolinsky, Heribert 146
- Sokrates 222, 225
- Sölle, Dorothee 61
- Sommer Häller, Barbara 73
- Sørensen, Ansgar 12–14
- Spalding, Johann Joachim 183, 186
- Spamer, Adolf 133, 138
- Straub, Jürgen 74
- Strauch, Philipp 133f.
- Striet, Magnus 111
- Stürmer, Michael 70
- Sudhoff, Karl 162
- Sulzer, Johann Georg 172
- Suphan, Bernhard 198
- Swindal, James 13
- Taylor, Charles 94
- Theophrastus Bombast von Hohenheim,  
gen. Paracelsus 2, 156, 159–171,  
209–211, 213, 272, 276, 278, 283
- Theunissen, Michael 16f., 22
- Thomas von Aquin 85, 131, 308f.
- Tiedemann, Rolf 68
- Tillich, Paul 121
- Trautsch, Asmus 23f., 27, 38, 111
- Van Orman Quine, Willard 117
- VanAntwerpen, Jonathan 31, 33, 39
- Viertbauer, Klaus 33–37, 40, 54, 115,  
277f.
- Vinke, Rainer 152

- Waltershausen, Bodo Sartorius Freiherr  
von 163–167, 169–171
- Weber, Max 25, 28, 35
- Wehler, Hans-Ulrich 70
- Weil, Hans 192
- Weizsäcker, Richard von 70, 75
- Wellmer, Albrecht 85
- Wenzel, Knut 29
- Wermke, Michael 11f.
- West, Cornel 94
- White, Stephen K. 13
- Wieland, Christoph Martin 2, 172, 190–  
194, 196f., 209f., 274
- Winkler, Heinrich August 70
- Wischke, Mirko 8f.
- Wittgenstein, Ludwig 53, 79
- Wolterstorff, Nicholas 33
- Wulf, Christoph 2, 249f., 279
- Zenke, Karl G. 198
- Zierer, Klaus 283
- Zippert, Thomas 199–206
- Zirfas, Jörg 2, 149f., 179
- Zöllner, Detlef 7

## Sachregister

- Abendmahl 74, 302, 306  
Anamnetisch 23, 36, 47, 63–65, 73f.,  
82, 84–87, 92, 282  
Andere (das / der) 23, 26, 57f., 84, 86f.,  
115, 121, 135f., 141, 202, 209, 237,  
243, 206f., 288, 309, 312  
Anthropologie / anthropologisch 14, 45,  
88, 93, 122–127, 129–131, 143,  
146–149, 151–155, 157, 164, 168f.,  
173, 176, 178, 180f., 208, 210, 213,  
234–236, 256, 267f., 270f., 275, 278,  
280, 285, 290f., 293–295  
Ästhetik, ästhetisch 5, 45, 81, 96f., 172–  
174, 176–184, 186–188, 192, 198,  
200, 209f., 240f., 249, 276  
  
Bewusstsein 10, 13f., 19, 31, 36, 39, 44,  
47, 49f., 56, 58, 61, 68, 76f., 87, 91,  
94f., 100, 102, 110, 112f., 117, 127,  
142, 153, 156–159, 171, 190f., 195,  
197, 200, 208–213, 215, 219, 230f.,  
234f., 240–243, 245, 252, 254, 258,  
260–262, 266f., 269–271, 274f.,  
279f., 282f., 289f., 292f., 297, 299,  
306, 308f., 211  
Bibel / biblischer Bezug 36, 72–74,  
91f., 108f., 130f., 135, 137f., 140,  
144–146, 148, 153f., 159, 166, 170,  
188, 203f., 207, 209, 211, 231f., 253,  
282  
Bildungsroman 193–197, 274  
Bürger 11f., 21, 25, 28–30, 44f., 75,  
104–106, 110, 117f., 120, 126, 158,  
195, 201, 266, 280, 287, 290  
  
Christologie 203–205, 207, 210f., 213,  
222, 237  
Christus 130, 136f., 149–154, 156, 162,  
164–166, 169, 189f., 202–205, 208,  
211, 222, 237, 254, 270, 282, 302  
  
Demokratie / demokratisch / freiheitli-  
che demokratische Grundordnung 1,  
20, 24, 27, 32, 39, 44f., 88, 91, 95,  
99, 104, 107, 117f., 257, 266, 290,  
296, 298, 303, 305  
Deutung / deuten 20, 23, 35, 46, 49, 68,  
74, 103, 119, 121, 123, 142, 164,  
173, 177, 180f., 184, 188, 199, 207,  
209–213, 221, 241, 244, 246, 249,  
252–255, 258, 261–263, 267f., 270,  
272, 274f., 278, 281–284, 293, 295,  
301, 303  
Diskursethik 10, 13, 23, 112, 258, 266  
  
Einheit 41–45, 121, 126, 133, 136, 140,  
142, 159, 161f., 164–169, 172f., 175,  
178, 211, 218, 223–233, 235, 268,  
275, 278, 280, 283f., 291, 310  
Entwicklungspsychologie 10, 119–122,  
269, 277f., 232  
Erfahrung, religiöse 18, 48–50, 52, 61,  
64f., 68, 74f., 79, 82–87, 96f., 106,  
108, 111, 114–119, 121–123, 158,  
178f., 203f., 206f., 211, 226, 230,  
232, 234f., 238, 241, 243–246, 249,  
252–255, 258, 260–264, 266f., 269–  
276, 280–285, 287, 290–292, 297,  
300, 308–310, 313  
Erfahrungsvorbehalt 82, 84, 262, 266  
Erziehung 4f., 41, 44, 68f., 77–79, 149,  
175, 185, 188, 193, 195–197, 274  
Evangelium 123, 144, 146, 153f., 162,  
207, 275

- Fides quae creditur / fides qua creditur 29, 33, 115, 119f., 122f., 125, 213, 264f., 305
- Frankfurter Schule 63, 92f., 296
- Freiheit 17, 20, 32f., 36, 42, 78f., 83f., 86–88, 90, 93, 104f., 107, 109, 119, 158, 224, 231, 235, 284, 286, 294–296, 299f.
- Funktionalisierung / Entfunktionalisierung 23, 33, 66, 76, 96, 111–114, 240–242, 284, 288, 294, 297, 311
- Ganze (das) 6, 125, 142, 165, 169, 171, 175, 184, 207, 212f., 218–222, 224–237, 241f., 244, 253, 268–270, 278, 281, 291, 297, 310f.
- Gebet, beten 20, 108, 124f., 179, 182, 190, 207, 232, 287, 309
- Gedenken / Erinnerung / Eingedenken 47, 65–68, 71–75, 86f., 140f., 297
- Gefühl 35, 58, 60, 72, 76, 103, 131, 158, 160, 174f., 177, 186, 194, 199, 202, 204, 210, 216, 222, 227f., 230, 233f., 240–242, 252, 268f., 278, 291, 295, 309
- Geist 52, 66, 73, 85–87, 144, 150f., 155f., 158f., 164, 170f., 173, 175, 177f., 180, 191f., 197, 205–207, 211, 219, 221f., 227f., 233f., 237, 239, 243f., 278, 297–299, 301f., 307, 312
- Geltung / Geltungsanspruch 12, 18f., 22, 28f., 33, 35, 38f., 42, 57, 60, 85f., 96, 98, 102–104, 108, 125, 209, 250, 255, 257f., 264f., 276, 281, 283, 293, 308
- Gemeindepraxis (rituelle) / Kult 31f., 60, 72, 74, 94, 98, 108, 114f., 124f., 212f., 250, 254, 261, 263, 266, 282, 287f., 292, 301–303, 306, 309–313
- Gemeinschaft 7, 17, 21, 32, 56f., 64f., 72, 83, 86f., 94, 100–102, 107, 109, 120, 124, 147, 150–152, 156–159, 208, 266, 271, 286, 289, 297, 301, 303, 311
- Gewissen 20, 91, 145, 157f., 208, 231
- Gewissheit 17, 29, 81, 94, 96f., 104, 108, 114, 173, 226, 258–260, 264–268, 281f., 287, 305–307
- Glaube 2, 17f., 20, 23–26, 29, 32, 36f., 58, 72, 74, 81, 84f., 89–91, 94, 98, 100, 108–127, 129f., 133f., 136, 138, 141–147, 149, 162, 169–171, 173, 176f., 179–182, 188, 190f., 196f., 207–209, 212f., 220, 222–238, 245–248, 251, 253f., 256, 263–265, 268–271, 275, 282–284, 287, 292, 294, 297–301, 303–306, 308f., 311
- Gott 15–17, 20, 26, 36, 52f., 61, 64f., 72–74, 77, 81, 85f., 91–93, 109, 112, 119, 123–125, 130–144, 146–159, 161–169, 173, 175–182, 186–194, 199–212, 220–227, 230–234, 236f., 242f., 245–247, 249, 269–271, 281f., 284f., 292, 295, 300f., 308f., 312
- Gottesdienst 124, 144, 147, 282, 302, 312
- Gottesebenbildlichkeit 36, 77, 109, 119, 130f., 133, 138–140, 152, 166, 171, 194, 199, 202f., 205, 209, 211
- Heiliger Geist 123, 136f., 141, 144, 152, 155f., 163–167, 170f., 173, 175, 177f., 180–182, 187f., 190, 192, 205–207, 210f., 221f., 237, 243–246, 270, 282, 302
- Hermeneutik / hermeneutisch 2, 4, 7, 18, 44, 52, 84f., 89, 111, 114, 118f., 122f., 144, 198, 202, 204, 206–208, 211f., 236, 239, 251, 257, 262f., 265, 291, 298, 306–308, 310, 313
- Historikerstreit 68–70, 74f., 78
- Hoffnung 42, 53, 67, 84, 86, 84, 231f., 235, 237, 245f., 269f., 282, 304, 306, 311
- Humanität / human 9f., 21, 27, 39, 62, 67, 69, 79, 81, 109, 145, 194f., 238, 256, 267, 280, 299, 303, 305
- Identität / Identitätsbildung 4, 16, 20, 35, 50, 55–58, 60–62, 75f., 83, 87f., 94, 106, 123, 125–127, 266, 268–270, 277–279, 284, 286, 289, 293, 308
- Informelle Meinungsbildung 106f., 286, 293
- Institution 7, 56f., 100, 104, 110f., 158f., 238, 266, 296f.

- Intersubjektivität 17, 28, 36, 48, 55, 57,  
 78–80, 88, 92, 97, 162, 252, 258,  
 260f., 263, 270, 274f., 277–279, 289,  
 307, 312f.
- Jüdisch 15f., 20, 31, 36, 51–53, 64f., 70,  
 72–75, 79, 82, 84, 86f., 90, 93, 107,  
 109, 111, 179, 181, 220, 246, 263,  
 289
- Kommunikationsvoraussetzungen 28,  
 45, 78, 97, 101–104
- Konsens 6, 15, 30f., 35, 38, 43–45, 55,  
 58, 62, 77, 81, 93, 96–98, 103f., 109,  
 113, 126, 257f., 264f., 280, 304
- Kritik 4, 8, 13f., 37, 41, 46, 48–51, 53,  
 55, 70, 75, 82, 85, 93f., 106, 108,  
 111, 116, 127, 160, 174, 184, 195,  
 218, 263, 274, 279, 281
- Kritische Theorie 16, 63, 65, 68, 77f.,  
 116f.
- Kultur 2, 25, 32, 39, 45, 53, 68, 71–73,  
 75, 83, 87–89, 91f., 100f., 106, 117,  
 121, 126, 149, 157–159, 170, 184,  
 194–196, 230, 236, 238–240, 248,  
 250, 269, 273, 278, 284, 286, 291,  
 307, 310f.
- Kunst 80, 88, 96f., 107, 125, 139, 147,  
 169, 181, 192, 198, 215f., 267, 269,  
 275, 284, 286, 293
- Lebensgeschichte / lebensgeschichtlich  
 8, 46f., 87, 107, 115f., 120–123,  
 125–127, 193, 196–198, 209f., 230,  
 234, 236, 267–270, 274f., 286, 292,  
 299f., 306, 308, 310f., 313
- Lebenswelt, lebensweltlich 3f., 7f., 10,  
 19, 25, 31, 44, 46f., 97, 104, 114,  
 116f., 123, 127, 172, 176, 197f., 227,  
 246, 249, 257–260, 262–264, 266–  
 270, 273–275, 278, 280f., 284, 288,  
 290, 293, 301, 305–308, 310–313
- Linguistische Wende / linguistic turn  
 53, 102, 263
- Literatur 96f., 107, 159, 186f., 195, 209,  
 238, 267, 269, 275, 286, 293
- Liturgie 94, 251, 273, 297, 301, 303
- Metz-Habermas-Debatte 16, 18, 33, 36,  
 65–67, 81–87, 281
- Modus / Modi der Weltaneignung 45,  
 142, 159, 171, 184, 199–203, 207f.,  
 210–213, 219, 222, 240, 254, 265,  
 275f., 283f., 288, 291
- Motivation / motivationale Schubkraft  
 20, 25, 111–113, 141, 146, 210, 233,  
 242, 245, 248, 255f., 264, 266f., 269,  
 282, 287f., 293–297
- Mystik 15, 52f., 131, 149f., 162f., 186,  
 191, 234
- Nachkonstruktion 19, 47, 49f., 299, 310,  
 313
- Nachmetaphysisches Denken 18f., 23,  
 34, 51f., 67f., 83, 86, 98–100, 267,  
 294–298, 300f., 303–306, 310f., 313
- Öffentlichkeit / öffentlich 1–3, 5f., 13f.,  
 19, 25, 27, 29, 36, 39, 44, 50, 82, 88,  
 94–96, 101, 105–108, 110, 115,  
 184f., 261, 267, 285–287, 293
- Ontologie / ontologisch 151f., 157, 208,  
 213–219, 221–223, 225, 228, 239,  
 295, 309, 312
- Opazität / opak 33, 36f., 96, 108, 111–  
 113, 115–117, 122f., 125, 260f., 271,  
 275, 280, 287, 292, 294, 302, 313
- Opfer 65, 68, 70, 73, 75, 81, 84, 86,  
 158, 200f.
- Pädagogik / pädagogisch 2, 77, 83, 129,  
 135f., 138, 140, 142f., 146–149,  
 152–157, 172, 182–188, 190–194,  
 198f., 205, 208, 210, 235, 248–250,  
 271, 293
- Partikularität 6, 18, 47, 82f., 92, 118,  
 306
- Partizipation 117f., 149–152, 156, 176,  
 185, 208f., 222f., 234, 271, 279–281
- Performanz / performativ 2, 79f., 97,  
 104, 114, 116, 119f., 123–125, 130,  
 142, 157, 208–210, 212f., 238, 241,  
 248–255, 257–262, 264f., 267, 270–  
 272, 275, 277, 279, 281–283, 287f.,  
 291–293, 298–303, 305–313
- Person / personal 1, 20, 35f., 57, 61, 79,  
 88, 93–95, 105, 107, 109, 120, 123,

- 126f., 142, 150, 152, 158, 172, 191, 195, 201f., 207, 209–211, 226f., 229–233, 236f., 242f., 245f., 258, 268–271, 279, 284, 289, 293, 295, 300, 305, 308, 312
- Perspektivität 208, 265–268, 277, 280, 283, 287, 291–293
- Pluralismus / plural / pluralistisch 1f., 11, 20f., 25, 28–30, 41, 89–91, 94, 99, 106, 108, 211, 213f., 216, 277, 288
- Positivität / positiv 42, 112, 282, 284, 289
- Postsäkularität / postsäkulare Gesellschaft 2, 9, 11f., 19, 21, 24f., 27f., 30, 36, 38, 94–96, 99f., 111, 257, 267, 285, 287, 289f., 292, 305
- Postulat 64, 86, 112, 223–225, 233
- Pragmatische Wende 79, 265
- Praktische Theologie 1, 63, 94, 257, 310
- Präsenz 73, 161, 167, 189f., 235f., 238–249, 252–254, 261, 272f., 285, 291f.
- Recht / Rechte 20, 25, 28, 30, 35, 59, 68, 75–77, 79, 91, 100, 102, 104–107, 110f., 146, 195, 210f., 286
- Regulative Idee 45, 103, 218–221, 228f., 307
- Religionspädagogik 11, 14, 35, 94, 121, 127, 248–251, 257, 269, 280, 282, 285, 287, 292, 307
- Religionsunterricht 248, 261, 283f., 292
- Ressource (ethische) 9–11, 19, 25, 62, 98, 107f., 126, 287, 290, 297, 304, 308
- Ritus 35, 54f., 59–61, 297, 302, 311
- Sakral / heilig 28, 30, 34f., 58, 60f., 97, 123, 179, 181, 188, 201, 237, 252, 295, 302, 307, 310, 312f.
- Säkularität / säkular 1f., 9–12, 20f., 23f., 26–28, 30–34, 37f., 40, 51, 53f., 59, 61f., 64f., 82, 91, 94–96, 98–100, 107–111, 115, 118–121, 124–127, 130, 156–158, 162f., 195, 197, 212f., 235, 256, 267, 278, 280, 287, 290, 296–298, 300f., 304–306, 309f., 313
- Schöpfung 93, 130, 137, 159, 161–163, 165f., 169, 173, 179–182, 184, 186f., 189, 191–193, 202–207, 209–211, 213, 221, 236, 247, 281
- Seele 52, 61, 134, 136, 138–141, 146, 148, 150, 152f., 163–166, 168, 175, 177f., 180, 186–189, 191f., 194, 198–201, 205–207, 224f., 233f., 237, 246
- Selbstreflexion 19, 41f., 44–51, 94, 263, 274f., 277, 286
- Selbstvergegenwärtigung 124, 212, 270
- Semantische Potentiale 1f., 18, 22f., 25, 28, 38f., 78f., 86, 88–91, 94–96, 107–110, 117–119, 126f., 129, 163, 207, 209–213, 222f., 235, 237f., 242, 255–257, 262, 264f., 267, 271, 273, 278, 281, 283–285, 287, 291
- Sinn 3, 9, 11, 16f., 19, 21, 25, 28, 38, 42, 51f., 65, 88f., 92, 94, 96, 98f., 107f., 114f., 121f., 124–128, 142, 148, 164f., 171, 174f., 177, 182, 184, 198, 204, 206f., 210–213, 215f., 219–243, 245f., 250, 253–255, 260f., 263f., 266–272, 274, 278–288, 290–293, 304f., 307f., 311–313
- Sinnfeld 203–205, 207, 210–222, 254f., 264, 266, 276, 292
- Solidarität 31, 33, 39, 64f., 69–71, 74, 76, 78, 84, 86, 91, 104, 109, 120, 124, 127, 233, 261, 268–270, 278, 282, 293, 302f., 308, 311
- Sprache 1, 10–12, 20, 23, 25, 36, 38f., 53, 55f., 58, 62, 66, 77, 79f., 82f., 93, 98, 102, 106–111, 117–119, 125–127, 144–148, 159, 191, 198, 206, 230, 232, 244f., 251, 253, 255, 259–263, 266f., 269–282, 286–288, 290–293, 301, 307
- Symbolisieren 97, 124, 171, 208, 210, 212, 219, 244, 259–261, 268, 270–273, 275f., 307
- Theologie 12, 14–16, 18, 23, 33f., 45, 63–65, 67, 70, 81–87, 90–92, 94, 110f., 113f., 117–119, 126, 131–133, 140, 143, 146f., 151f., 159, 211f., 222, 238–240, 262, 265, 271, 274,



- 280f., 284–286, 289, 292, 294, 301, 305f., 313
- Tora 62, 93, 109
- Tradition 1, 6f., 16, 18, 27f., 32, 38f., 42, 46, 52, 63, 67, 73, 75, 77, 79, 81f., 84f., 87f., 90, 93, 109, 111, 121, 123f., 128, 140, 144, 158, 170, 173, 176, 182–184, 188, 191, 197, 199f., 202, 204, 208–210, 217, 220, 222, 226, 232, 241, 243, 253, 268, 280, 284f., 293f., 299, 301f., 307, 312
- Transformation 5, 19, 42, 79f., 112, 137, 151, 171, 176, 187f., 190f., 201, 203, 208–210, 234, 273
- Transzendental 7, 48f., 52, 79, 102, 223, 258, 295
- Transzendenz 16f., 28, 49, 61, 66, 84, 88, 98, 102f., 108f., 113f., 125–127, 161, 174, 296f., 302–304
- Trost 17, 32, 78, 81, 84, 232, 264, 269f., 282, 304, 306, 311
- Übersetzung 1, 8, 11f., 18, 21–23, 25, 27, 29f., 32–36, 38–40, 44f., 49, 80f., 83, 89f., 93, 95, 97–99, 108–111, 116–119, 126f., 129, 131, 171, 180f., 183, 187, 207f., 216, 242, 251, 256, 266f., 270, 279f., 285–287, 290, 292f., 296–298, 304f., 313
- Übersetzungsvorbehalt 110, 119
- Unabgeschlossenheit der Geschichte 65, 67f., 70, 74, 82, 94, 127, 282
- Vernunft (anamnetische) 63, 65, 73f., 82, 84–87
- Vernunft (kommunikative) 14f., 28, 36, 38, 63–65, 77f., 81, 85–87, 90, 94, 101f., 279–281, 289f., 293, 298
- Vernunft (nachmetaphysische) 119, 123, 125, 280, 292, 305, 313
- Vernunft (praktische) 86, 101, 111f., 223–228, 233f., 245, 288, 294f.
- Vernunft (säkulare) 30, 37, 94, 115, 120, 122, 124–126, 129, 213, 235, 280, 297
- Versprachlichung 28, 32, 35, 39, 58, 85, 98, 304
- Wahrheit / Wahrheitstheorie 7, 12, 15–18, 20, 22f., 28, 38, 70, 80, 82f., 85, 90f., 93f., 96–99, 101, 103f., 109–111, 113f., 116–119, 122, 124f., 145, 156, 158, 218, 230, 256–260, 262, 264f., 278, 280, 283, 292, 297–299, 301–305, 308f., 313
- Weltbild 19, 28, 33, 59, 80, 218, 307f., 311
- Weltreligionen 79, 91, 100, 107, 234, 273
- Wissenschaft 8, 21, 41–46, 48, 63, 65, 77f., 80, 82f., 85, 94, 100, 104, 111, 117, 122, 126, 145, 157, 165–167, 170f., 208, 214f., 263, 271, 279f., 290, 293, 297, 313
- Wort (Gottes) 94, 144, 146, 149–157, 161, 163, 204f., 207–209, 241, 271, 274, 295, 302