

GEORG HARDECKER

Bildung –
Eindruck und Ausdruck
der Religion

Dogmatik in der Moderne

Mohr Siebeck

Dogmatik in der Moderne

herausgegeben von

Christian Danz, Jörg Dierken, Hans-Peter Großhans
und Friederike Nüssel

33



Georg Hardecker

Bildung – Eindruck und Ausdruck der Religion

Eine systematische Analyse
von Schleiermachers Bildungsverständnis
aus fundamentalethischer Perspektive

Mohr Siebeck

Georg Hardecker, geboren 1985; 2006–2013 Studium der Ev. Theologie; 2017 Promotion; 2017–2019 Vikariat in Kornwestheim; seit 2019 Pfarrer in Merklingen bei Weil der Stadt.

ISBN 978-3-16-159748-0/eISBN 978-3-16-159749-7
DOI 10.1628/978-3-16-159749-7

ISSN 1869-3962/eISSN 2569-3913 (Dogmatik in der Moderne)

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

© 2021 Mohr Siebeck Tübingen. 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 Nädle in Nehren gebunden.

Printed in Germany.

Für Svenja

Vorwort

Am Anfang der Studie stand die Frage, in welcher Hinsicht ein eigenes Profil von Schulen in evangelischer Trägerschaft zu erwarten ist und wie ein solches genau aussehen kann. Wenn der christliche Glaube tatsächlich ein eigenes Verständnis der Wirklichkeit umfasst, dann sollte auch ein christlicher Begriff gebildet werden können von dem, was »Bildung« genannt wird, und ebenso ein eigenes Profil christlicher Bildungsarbeit. Schleiermacher war für diese Frage deswegen besonders interessant, weil er nicht nur die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik mitbegründete, sondern auch ein umfassendes Verständnis der Wirklichkeit skizziert hatte, das dem Phänomen der Bildung große Bedeutung einräumte. Die innere Systematik dieser verschiedenen Kontexte seiner Rede von Bildung war dabei aber noch nirgends ausreichend gründlich herausgearbeitet; und ebenso war die Bedeutung der – jeweils geschichtlich gewordenen – Religion innerhalb seines Bildungsverständnisses nicht befriedigend dargestellt. In dieser Hinsicht möchte die vorliegende Studie einen Beitrag leisten, und damit auch auf die Potentiale einer christlich fundierten und profilierten Bildungsarbeit hinweisen.

Vieles auf dem Weg von der bloßen Idee zum Forschungsgegenstand bis zum fertigen Buch lag gar nicht in meiner Hand, vieles konnte ich nur empfangen – darüber freue ich mich und dafür möchte ich herzlich danken.

Zunächst gilt mein Dank Frau Prof. Dr. Elisabeth Gräß-Schmidt, die die Betreuung übernommen und mich auf sehr angenehme, freundliche und humorvolle Art begleitet hat und mir in den entscheidenden Momenten mit Rat und Tat zur Seite stand. Ebenfalls möchte ich mich bei den Mitstreiterinnen und Mitstreitern im Doktoranden-Kolloquium bedanken, für das Mitdenken und überhaupt für das wohlwollende Miteinander am ganzen Lehrstuhl.

Es gab eine ganze Reihe an theologischen Weggefährten, mit denen das Diskutieren und Denken große Freude gemacht hat: Ein großer Dank an Dr. Christian König und Dr. Katharina Gutekunst für den Austausch und die gründliche Lektüre von Entwürfen und Kapiteln: Das Spezialistentum einer Dissertation über Schleiermacher ist nur erträglich, wenn man Gleichgesinnte findet. Pfr. Dr. Jeremias Gollnau, Jörg Birkenmaier und Angelika Klenke möchte ich ebenfalls herzlich danken für das ausdauernde theologische Gespräch an vielen schönen Abenden.

Herrn Prof. Dr. Christoph Schwöbel danke ich sehr herzlich für die Erstellung des Zweitgutachtens, sowie für die vielen gedanklichen Anregungen, die er mir durch Vorlesungen und Artikel gab, ohne davon zu wissen.

Herrn Prof. Dr. Eilert Herms danke ich dafür, dass er meine Begeisterung an der Theologie befeuert hat durch seine Leidenschaft und gedankliche Klarheit, und dass er mir so manche Beschreibung der Wirklichkeit lieferte, nach der ich lange auf der Suche war.

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer und Prof. Dr. Wolfgang Ilg danke ich für die Möglichkeit zur Mitarbeit im Forschungsprojekt zur Konfirmandenarbeit. Die Arbeit hat mir große Freude bereitet und war hinsichtlich der Einsichten in die Praxis empirischer Forschung lehrreich und bereichernd.

Die Veröffentlichung der vorliegenden Studie war auch Dank großzügiger Druckkostenzuschüsse möglich: Ich danke dafür herzlich der württembergischen Landeskirche, und ebenso der Schleiermacher-Stiftung, die mich an dieser Stelle unkompliziert und entgegenkommend unterstützt haben. Meinen Eltern und meiner lieben Oma Berta gilt ebenfalls ein herzlicher Dank für ihren privaten Druckkostenzuschuss.

Für die freundliche und kompetente Betreuung durch den Verlag danke ich Frau Elena Müller und Dr. Katharina Gutekunst, sowie Tobias Stähler und Bettina Gade. Bei den Schlusskorrekturen konnte ich mich auf die wertvolle und akribische Unterstützung durch Herrn stud. theol. Mattis Oetelshofen verlassen: herzlichen Dank.

Die vorliegende Studie erscheint in der Reihe »Dogmatik in der Moderne«, worüber ich mich außerordentlich freue; deswegen geht mein Dank an die Herausgeber Prof. Dr. Christian Danz, Prof. Dr. Jörg Dierken, Prof. Dr. Hans-Peter Großhans und Prof. Dr. Friederike Nüssel.

Ich bin meinen Eltern, Silvia und Karl Hardecker, sehr dankbar dafür, dass sie mein wissenschaftliches Interesse und Forschen stets bedingungslos unterstützt haben: Ein großer Segen!

Meiner Frau Svenja danke ich ebenfalls: Sie konnte nie verstehen, was mich so sehr an Schleiermacher und seinem Denken reizte, hat mich aber dennoch unterstützt und immer wieder auch für erfrischenden und erholsamen Abstand gesorgt. Weil die Liebe ihre Kraft aus der richtigen Mischung an Vertrautheit und Fremdheit schöpft, widme ich ihr dieses Buch.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Vorwort | VII |
| 1 Einleitendes zum Diskurs über Bildung und Religion | 1 |
| 1.1 Die Bildungsbedürftigkeit der Religion | 4 |
| 1.2 Die religiöse Dimension der Bildung | 8 |
| 1.3 Die kritische und normative Dimension von Bildung | 14 |
| 1.4 Ziel und Vorgehen der Studie | 18 |
| I Die Bedeutung von Bildung in Schleiermachers Verständnis von Sein und dessen Gegebenheitsweise im Gefühl | 23 |
| 2 Einleitendes zu Sein, Gefühl und Bildung | 25 |
| 3 Sein und Bildung | 31 |
| 3.1 Der höchste Gegensatz im Sein | 32 |
| 3.1.1 Der Gegenstandsbezug von »Natur« und »Vernunft« | 33 |
| 3.1.2 Die verschiedenen Formen des Geeinigtseins | 37 |
| 3.1.3 Die unterschiedlichen Grade des Geeinigtseins | 41 |
| 3.2 Die größte Verschiedenheit des Umfangs im Sein | 43 |
| 3.3 Bildung innerhalb des Seins | 47 |
| 4 Gefühl und Bildung | 55 |
| 4.1 Gehalt und Struktur des Gefühls | 57 |
| 4.1.1 »Leibliches« und »sittliches« Gefühl | 60 |
| 4.1.2 »Religiöses« Gefühl | 63 |
| 4.1.3 Die einheitliche Grundgestalt des Gefühls | 70 |
| 4.1.4 Das Verhältnis von Gefühl und Wissen | 75 |
| 4.1.5 Das Verhältnis von Gefühl und Transzendenz | 77 |
| 4.2 Die ursprüngliche Sozialität des Gefühls | 81 |
| 4.2.1 Das »Andeuten« des religiösen Gefühls | 82 |
| 4.2.2 Das »Ahnden« des religiösen Gefühls | 85 |
| 4.3 Gefühl, Bildung und Religion in <i>Ethik, Reden</i> und <i>Glaubenslehre</i> | 88 |
| 4.3.1 In der <i>Ethik</i> | 88 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.3.2 | In den <i>Reden</i> | 90 |
| 4.3.3 | In der Einleitung der <i>Glaubenslehre</i> | 99 |
| 5 | Fazit: Sein und Gefühl unter der Bestimmung von Bildung | 113 |
| 5.1 | Gefühl und Sein | 113 |
| 5.2 | Bildung als Bestimmung des Seins | 115 |
| 5.3 | Bildung als Bestimmung des Gefühls | 117 |
| II | Gebildetes Menschsein und die Bedeutung der Religion | 121 |
| 6 | Einleitendes zu Menschsein, Bildung und Religion | 123 |
| 7 | Gebildetes Zusammenleben | 129 |
| 7.1 | Die Bedingungen für die Bildung der Güter | 131 |
| 7.1.1 | Das Vorgebildetsein der Güter | 134 |
| 7.1.1.1 | Das ursprüngliche Organisiertsein | 135 |
| 7.1.1.2 | Das ursprüngliche Symbolisiertsein | 137 |
| 7.1.2 | Die Interaktionsformen der Güter | 141 |
| 7.1.2.1 | Die Interaktionsformen des Organisierens | 142 |
| 7.1.2.2 | Die Interaktionsformen des Symbolisierens | 143 |
| 7.1.3 | Das organisierende Zentrum der Güter | 145 |
| 7.1.3.1 | Schleiermachers Verständnis der Tugend | 146 |
| 7.1.3.2 | Schleiermachers Lehre vom »Gemeingeist« | 147 |
| 7.1.4 | Der ursprüngliche Richtungssinn der Güter | 149 |
| 7.1.4.1 | Der Richtungssinn des Organisierens | 149 |
| 7.1.4.2 | Der Richtungssinn des Symbolisierens | 150 |
| 7.1.5 | Kritische Analyse von Schleiermachers Konstruktion der Güterlehre | 151 |
| 7.2 | Die Güter zwischen Bildung und Unbildung | 153 |
| 7.2.1 | Das Kriterium der Ausdifferenzierung | 155 |
| 7.2.1.1 | Ausdifferenzierung des Organisierens | 155 |
| 7.2.1.2 | Ausdifferenzierung des Symbolisierens | 157 |
| 7.2.2 | Das Kriterium der Re-Integration des Ausdifferenzierten | 159 |
| 7.2.2.1 | Die Bildung des Gemeingeistes innerhalb der Güter des übertragbaren Handelns | 161 |
| 7.2.2.2 | Die Bildung des Gemeingeistes innerhalb der Güter des individuellen Handelns | 163 |
| 7.2.2.3 | Der Gemeingeist der Gesamtgesellschaft | 166 |
| 7.2.3 | Das Kriterium des Religionsbezugs | 168 |
| 7.2.3.1 | Der Transzendenzverweis sozialer Gebilde | 168 |
| 7.2.3.2 | Der Wahrheitsausdruck sozialer Gebilde | 169 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 8 | Gebildeter Mensch | 173 |
| 8.1 | Die Bedingungen für die Bildung des einzelnen Menschen . . . | 176 |
| 8.1.1 | Das individuelle Bestimmte sein des Menschen durch Temperament, Talent und Neigung | 177 |
| 8.1.2 | Die übertragbaren Handlungsvermögen des Menschen: Leibeskräfte, Sprachsinn und Gesichtssinn | 180 |
| 8.1.3 | Das organisierende Zentrum des Bildens: Gesinnung und Gemeingeist | 181 |
| 8.1.3.1 | Die Gesinnung als Liebe und Weisheit | 182 |
| 8.1.3.2 | Der Gemeingeist als Sinn und Geist des Ganzen | 186 |
| 8.1.4 | Der ursprüngliche Richtungssinn: Die Bestimmung des einzelnen Menschen | 190 |
| 8.2 | Der Mensch zwischen Bildung und Unbildung | 192 |
| 8.2.1 | Das Kriterium der Ausdifferenzierung | 193 |
| 8.2.1.1 | Der Gesichtssinn und seine Bildung | 196 |
| 8.2.1.2 | Der Sprachsinn und seine Bildung | 197 |
| 8.2.1.3 | Die Glieder des Leibes und ihre Bildung | 204 |
| 8.2.2 | Das Kriterium der Re-Integration des Ausdifferenzierten | 208 |
| 8.2.3 | Das Kriterium des Religionsbezugs | 212 |
| 8.2.3.1 | Der Transzendenzverweis individuellen Lebens | 213 |
| 8.2.3.2 | Der Wahrheitsausdruck individuellen Lebens | 213 |
| 9 | Gebildete Erziehung | 217 |
| 9.1 | Die Bedingungen pädagogischer Hilfestellung | 218 |
| 9.1.1 | Der vorgegebene Prozess und seine Bestimmung | 218 |
| 9.1.2 | Die Grundformen pädagogischen Handelns | 221 |
| 9.1.3 | Die Gesinnung des Lehrers und die Sitte der Gesellschaft | 222 |
| 9.2 | Die Erziehung zwischen Bildung und Unbildung | 223 |
| 9.2.1 | Das Kriterium der Ausdifferenzierung der Hilfestellung | 223 |
| 9.2.1.1 | Verfeinerungen des pädagogischen Handelns | 223 |
| 9.2.1.2 | Die Ausdifferenzierung der Schularten und die Rolle des Staates | 226 |
| 9.2.2 | Das Kriterium der Re-Integration des Ausdifferenzierten | 230 |
| 9.2.2.1 | Die Förderung der Berufs- und Rechtsfähigkeit | 231 |
| 9.2.2.2 | Die Förderung der Liebesfähigkeit und der Bildung des Gewissens | 235 |
| 9.2.3 | Das Kriterium des Religionsbezugs: Transzendenzverweis und Wahrheitsausdruck der Erziehung | 240 |
| 9.3 | Güterspezifische Hilfestellungen bei der Vermittlung zwischen Individuum und Gemeinschaft | 245 |

| | |
|--|-----|
| 10 Schluss: Die gegenwärtige Relevanz von Schleiermachers Bildungsverständnis | 249 |
| 10.1 Vielheit ohne Einheit – ein Problem im Diskurs um Bildung und Kompetenzen | 250 |
| 10.2 Der antwortende Charakter von Kompetenz und die damit verbundene religiöse Dimension | 252 |
| 10.3 Der Symbolcharakter von Kompetenz und die damit verbundene religiöse Dimension | 257 |
| 10.4 Impulse von Schleiermachers Bildungsverständnis für die Gestaltung von Schule | 262 |
| Literaturverzeichnis | 265 |
| 1. Quellen und Hilfsmittel | 265 |
| 2. Sekundärliteratur | 267 |
| Register | 281 |
| 1. Personenregister | 281 |
| 2. Sachregister | 283 |

1. Kapitel

Einleitendes zum Diskurs über Bildung und Religion

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht in einer systematischen Analyse von Schleiermachers Bildungsverständnis und der darin eingeschlossenen Sicht auf die Bedeutung der Religion für ein gebildetes Menschsein. Das weite und zugleich doch sehr differenzierte Bildungsverständnis Schleiermachers¹ kann dem gegenwärtigen Diskurs zu Religion und Bildung in mancherlei Weise Impulse geben.² Zwar wurde in der Schleiermacher-Forschung verschiedentlich herausgestellt, dass Schleiermacher in ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen von »Bildung« spricht.³ Dennoch wurde bislang nicht der Versuch unternommen, den *systematischen Zusammenhang* dieser unterschiedlichen Aussagen zu rekonstruieren. Dies soll im Folgenden geschehen. Dem einleitenden Kapitel zum Verhältnis von Bildung und Religion im gegenwärtigen und geschichtlichen Diskurs seien drei Thesen vorangestellt, die den Grundriss von Schleiermachers Bildungsverständnis skizzieren.

Die *erste These* der Studie besagt, dass sich Bildung für Schleiermacher zunächst nicht auf das kognitive Vermögen eines Menschen richtet und folglich vom gegenwärtig geläufigen Verständnis von Bildung abweicht. Bildung richtet sich nach Schleiermacher vielmehr zunächst auf die *Relationen eines Individuums*. Die Bildungstheorie beschreibt, wie dieses Individuum durch Interaktion mit seiner Umwelt eine *Gestalt gewinnt*. Da sich alles lebendige Seiende in Interaktion mit seiner Umwelt befindet, vollziehen sich nicht nur am Menschen, sondern auch an allem anderen lebendigen Seienden Bildungsprozesse. Diejenige Bildung, die sich am Ort von Menschen vollzieht, stellt also nur eine Variation von Bildung am Ort des Seins überhaupt dar. Beide Bildungsprozesse lassen sich nur wechselseitig verstehen.

Die *zweite These* lautet, dass es sich bei Bildung nach Schleiermacher um einen *kritischen Begriff* handelt: Er schließt ein Verständnis von Unbildung genauso ein

¹ Eilert HERMS: Schleiermachers Bildungsbegriff und seine Gegenwartsrelevanz, in: DERS.: Menschsein im Werden. Studien zu Schleiermacher, Tübingen 2003, 228–249, hat dies bereits in Grundzügen skizziert.

² Vgl. dazu besonders Kapitel 10: Schluss: Die gegenwärtige Relevanz von Schleiermachers Bildungsverständnis ab S. 249.

³ So zuletzt Oliver HELLER: Die Bildung des selbstbestimmten Lebens. Identität und Glaube aus der Perspektive von F.D.E. Schleiermacher, W. James und J. Dewey, Münster 2011.

wie von »wahrer« Bildung. Bildungsprozesse finden nach Schleiermacher *unter bestimmten Bedingungen* statt, die deren spezifischen *Spielraum* oder *Variationskorridor* beschreiben. Inwieweit sich die Relationen gestalten lassen und inwiefern diese Gestaltung der Relationen wiederum eine Einheit bilden kann, ist durch diese Bedingungen umgrenzt. Das Verhältnis zwischen einem Bildungsprozess und seinen Bedingungen ermöglicht es, in einem kritischen Sinne von Bildung zu sprechen, denn jeder Bildungsprozess kann Schleiermacher zufolge seinen Bedingungen mehr oder weniger angemessen sein. Spannungsverhältnisse sind genauso möglich wie ein Verhältnis von Einklang. Befindet sich ein Bildungsprozess im Einklang mit seinen Bedingungen, kann von *wahrer Bildung* gesprochen werden.

Die *dritte These* der Studie besagt, dass menschliche Bildung und Religion zwei Seiten einer Medaille sind, und Bildung sowohl *Eindruck als auch Ausdruck von Religion* ist. Schleiermacher zufolge kann es zwischen Menschen zu einem Ereignis kommen, das er als »Totaleindruck« bezeichnet, und das die Religiosität eines Menschen in entscheidender Weise prägt und bildet. Dies ist dann der Fall, wenn die Bildungsgestalt eines Menschen von einem anderen als *wahr* erlebt wird, also als im Einklang mit den Bedingungen des Menschseins. *Religiös* ist ein solcher Eindruck deswegen, weil er sich erstens auf der Ebene des Gefühls bewegt, und kein Akt des Denkens ist; und weil er zweitens *auf Gott verweist*. Nach Schleiermacher manifestiert sich Gott in den von ihm geschaffenen Bedingungen des Menschseins, genauer: in der Verfassung und Bestimmung des Menschen. Essentiell für eine bestimmte Religion ist es daher, wie diese Verfassung und Bestimmung erlebt wird – denn darin manifestiert sich Gottes Wirken. Verfassung und Bestimmung des Menschseins sind aber nicht unvermittelt gegeben, sondern nur in einem menschlichen Leben und dem darin begegnenden Umgang eines Menschen mit ihnen. Deswegen hat die Bildungsgestalt eines Lebens grundsätzlich religiösen Charakter: Sie ist ein Zeugnis für Verfassung und Bestimmung des Menschseins, und damit ein Zeugnis für Gott als dessen schöpferischer Ursprung. Bildung, nämlich wahre Bildung, ist damit das, was Religion ursprünglich prägt, sie ist *Eindruck* der Religion, weil sich diese beeindruckende Lebensgestalt in die Religiosität »eindrückt«. Das Erleben eines solchen gebildeten Menschen ist es nach Schleiermacher nun auch, das dem *Handeln Ziel und Maß* zu geben vermag. Die Bildungsgestalt des eigenen Lebens kann so – ebenfalls mehr oder weniger angemessen – auch *Ausdruck* der Religion werden.⁴ Diese summarisch in Thesen festgehaltene Sicht Schleiermachers lässt sich mit Gewinn in den gegenwärtigen Diskurs der Erziehungswissenschaft, Philosophie und Theologie über das Verhältnis zwischen Bildung und Religion einbringen. Ausgangspunkt ist dabei die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Religion.

⁴ Zur Bedeutung des Bildes für die Religion vgl. auch Malte Dominik KRÜGER: Das andere Bild Christi. Spätmoderner Protestantismus als kritische Bildreligion, Tübingen 2017, 471ff.

Die Bedeutung der Religion für die Bildung ist umstritten.⁵ Dass Religion eine Bedeutung für die Bildung besitzt, kann *jedenfalls in der evangelischen Theologie* als Konsens gelten.⁶ Religion wird hier in einem bestimmten Sinne selbst *als Bildung* und als *Resultat von Bildung* verstanden.⁷ Bildung ist nichts, das äußerlich zur Religion im Sinne von Selbstaufklärung und Reflexion hinzutritt, sondern das in das Zustandekommen und in den Vollzug von Religion hineingehört. Bildung ist diesem Verständnis zufolge nicht im Sinne einer »Höherentwicklung« des Menschen gemeint.⁸ Während die dialektische Theologie – abgesehen von Karl Barth⁹ und Oskar Hammelsbeck – den Bildungsbegriff zugunsten des Begriffs der Erziehung verwarf,¹⁰ begann im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auch in Rückbesinnung auf das Denken Schleiermachers eine Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs und der Verbindungen zwischen Bildung und Religion.

Gegenüber dieser theologischen Sicht steht eine Verhältnisbestimmung von Religion und Bildung, die sich in dem knappen Ausspruch Friedrich Schlegels

⁵ Vgl. Christoph LÜTH: Allgemeine Pädagogik und Religion. Zum Verhältnis von Bildung, Erziehung und Religion, in: Hans-Georg ZIEBERTZ/Günter R. SCHMIDT (Hrsg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh 2006, 40–59. Vgl. ebenso Friedrich SCHWEITZER: Art. Pädagogik, in: Wilhelm GRÄB/Birgit WEYEL (Hrsg.): Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 760–769, hier 761; Dietrich BENNER: Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18), Paderborn 2014, 81; Stefan HERMANN: Wie viel Religion braucht Bildung und wie viel Bildung braucht Religion?, in: Evangelische Sammlung in Württemberg 2016, 15–46; Engelbert GROSS: Vorwort: »Denn für dieses Leben ist der Mensch nicht schlau genug« (Bert Brecht), in: Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik (Forum Theologie und Pädagogik 7), Münster 2004, 1–7, hier 3.

⁶ Vgl. dazu exemplarisch SCHWEITZER: Art. Pädagogik (wie Anm. 5), 760–769; ebenso Dietrich KORSCH: Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion?, in: NZStH 36.2 (1994), 190–214; Wilhelm GRÄB: Religiöse Bildung als Teil der Allgemeinbildung: Das Konzept der Spiritualität, in: Martin SCHREINER (Hrsg.): Religious Literacy und evangelische Schulen. Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster u. a. 2008, 25–42; Reiner PREUL: Anthropologische Fundamente des christlichen Erziehungs- und Bildungsverständnisses, in: Menschenbild und Menschenwürde. Zehnter Europäischer Theologenkongress vom 26. bis 30. September 1999 in Wien (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 17), Gütersloh 2001, 138–155; Joachim KUNSTMANN: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 2), Gütersloh 2002.

⁷ Vgl. Friedrich SCHWEITZER: Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, 177–182. Vgl. auch Reiner PREUL: Gebildetes Christsein in der Gegenwart – Konturen, Bedingungen, Aufgaben, in: Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung in Schule, Kirche und Gesellschaft. Mit Karl Ernst Nipkow weiterdenken, Münster 2016, 15–33, 18f. KUNSTMANN: Religion und Bildung (wie Anm. 6), 443; KORSCH: Bildung und Glaube (wie Anm. 6), 190, 213.

⁸ SCHWEITZER: Bildung (wie Anm. 7), 177.

⁹ Vgl. dazu Karl BARTH: Evangelium und Bildung (Theologische Studien 2), Zürich ²1947.

¹⁰ Vgl. PREUL: Anthropologische Fundamente des christlichen Erziehungs- und Bildungsverständnisses (wie Anm. 6), 142. Dabei wurden die Erziehung und der Glaube einander gegenüber gestellt, wobei die Erziehung dem Gesetz, und der Glaube dem Evangelium zugeordnet wurde, vgl. ebd., 143f.

bündelt: »Je mehr Bildung, je weniger Religion«. ¹¹ Demzufolge ist es der Bildung eines Menschen mindestens nicht abträglich, wenn er »religiös absolut »unmusikalisch« ist. ¹² Eine entsprechende Skepsis gegenüber der Religion herrscht in den Erziehungswissenschaften, weswegen Friedrich Schweitzer die Religion das »Stiefkind der Erziehungswissenschaft« genannt hat. ¹³ Aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung hin zu einem zunehmend stärker ausgeprägten *religiös-weltanschaulichen Pluralismus* ist die Erziehungswissenschaft aber zu einer Klärung ihrer Sicht auf das Verhältnis zwischen Bildung und Religion herausgefordert.

1.1 Die Bildungsbedürftigkeit der Religion

Angesichts fundamentalistischer Entwicklungen in den Religionen, die das friedliche Zusammenleben, insbesondere innerhalb des religiös-weltanschaulichen Pluralismus, herausfordern, ¹⁴ ist gegenwärtig weniger von einer Bildungsrelevanz der Religion die Rede als von der Notwendigkeit von Bildung für die Religion selbst: Religion bedarf der Bildung, und zwar im Sinne von *Selbstreflexion* und

¹¹ Friedrich SCHLEGEL: Athenaeums-Fragment Nr. 233, in: KFSa II, 203. Zu vereinzelt Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaften, die auch eine Trennung von Bildung und Religion fordern vgl. Volker LADENTHIN: Kapitel 1: Voraussetzungen religiöser Bildung, C. Bildungstheoretische Perspektive, in: Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft 2, Paderborn u. a. 2011, 203–215, hier 210.

¹² Max Weber, Brief an Ferdinand Tönnies vom 19. Februar 1909, in: Max WEBER: Briefe 1909 – 1910, hrsg. v. M. Rainer LEPSIUS (MWG 6), Tübingen 1994, 65. Diese Wendung wurde auch von Jürgen Habermas aufgegriffen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels: Jürgen HABERMAS: Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, Frankfurt a. M. 2001, 4.

¹³ SCHWEITZER: Art. Pädagogik (wie Anm. 5), 761. Ebenso schon Karl-Ernst NIPKOW: Art. »Religion«, in: Dietrich BENNER/Jürgen OELKERS (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik (2004), 807–823, hier Sp. 823. Zuletzt konstatierte Stephanie BERMGES: Die Grenzen der Erziehung. Eine Untersuchung zur romantischen Bildungskonzeption Friedrich Schleiermachers (Studien zur Pädagogik der Schule 34), Frankfurt a. M. u. a. 2010, 221, sogar einen Kontaktabbruch zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie. Vgl. auch Sara HAEN: Christliche Erziehung und Weltanschauung im Pluralismus des 20. Jahrhunderts (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 20), Paderborn 2016, 183, die ein Interesse der Erziehungswissenschaften an religiös-weltanschaulichen Fragen konstatiert. Für einen Bezug der Pädagogik auf eine von allen konfessionellen Prägungen gereinigte Religion sprechen sich etwa aus: Wolfgang NIEKE: Religion als Bestandteil von Allgemeinbildung: Weltorientierung statt Religionslehre. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, in: Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, hrsg. v. Hans-Georg ZIEBERTZ/Günter R. SCHMIDT, Gütersloh 2006, 191–210 und Lutz KOCH: Natürliche Religion. Ein pluralismustaugliches Unterrichtsfach?, in: Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, hrsg. v. Hans-Georg ZIEBERTZ/Günter R. SCHMIDT, Gütersloh 2006, 150–162.

¹⁴ Vgl. Christoph SCHWÖBEL: Christlicher Glaube im Pluralismus, Tübingen 2003, 3f.

Selbstrelativierung. Sie wird damit zunächst als *bildungsbedürftige Religion* verstanden. Ohne Bildung sei Religion »gefährlich«, sagt der praktische Theologe und Religionspädagoge Michael Meyer-Blanck.¹⁵ Die Relativität der je eigenen Religion, ihre Geschichtlichkeit und ihr Bestehen neben anderen Religionen, dies alles soll besser verstanden und bewusster werden. Bildung in diesem Sinne *gesteigerter Selbstdurchsichtigkeit* soll dazu beitragen, fundamentalistische und extremistische Tendenzen in den Religionen einzuhegen und einer gegenüber anderen Religionen und Weltanschauungen toleranten Haltung den Boden zu bereiten.¹⁶ Hinsichtlich dieser Einsicht in den Bildungsbedarf der Religion kann sowohl in der Theologie als auch in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft¹⁷ ein Konsens festgestellt werden.

Die Bildung der Religion im Sinne gesteigerter Selbstdurchsichtigkeit ist freilich nicht auf die eigene »Bezugsreligion« beschränkt.¹⁸ Vielmehr erfordert die Wahrnehmung der eigenen Besonderheit und das Entstehen einer eigenen Identität auch ein Bewusstsein für das jeweils *Gemeinsame*.¹⁹ Eine Bildung der Religion schließt deswegen immer auch das Moment *interreligiöser Bildung* ein.²⁰ Auf den ersten Blick scheinen nur diejenigen dieser Bildung zu bedürfen, die *selbst religiös* sind. Demnach sollten etwa Christen und Muslime in der Lage sein, ihre Religion als eine Variation von Religiosität überhaupt zu verstehen, und andere Religionen als ebenbürtige Partner zu begreifen. Dies sieht aber davon ab, dass das gegenwärtige Leben in Deutschland, Europa und der Welt insgesamt im Zeichen von Interreligiosität steht, mit der auch Menschen ohne religiöses Bekenntnis zu tun ha-

¹⁵ Michael MEYER-BLANCK: Tradition – Integration – Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen, in: Evangelische Theologie 2003, 280–288, 280: »Bildung ohne Religion ist unvollständig, und Religion ohne Bildung ist gefährlich«.

¹⁶ Dietrich BENNER: Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung, in: Bildung und Religion, Paderborn 2014, 15–24, 23, spricht davon, dass Fundamentalismus entgegengewirkt werden kann, wo Glaube und Wissen in Distanz zu einander treten. Fundamentalistisch sind nach DERS.: Bildung und Religion (wie Anm. 5), 51, Auslegungen, die nicht zwischen dem Absoluten und seiner Deutung unterscheiden.

¹⁷ Nach ebd., 25f., haben Pädagogik und Erziehungswissenschaft denselben Gegenstand zum Thema, nämlich Erziehung, richten sich auf diesen aber unterschiedlich: Entweder handlungstheoretisch-interpretierend oder empirisch forschend. So auch Dietrich BENNER: Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik (Forum Theologie und Pädagogik 7), Münster 2004, 9–50, 9ff.

¹⁸ Vgl. Henning SCHLUSS: Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Bildung und Religion, Wiesbaden 2010, 134.

¹⁹ Ebd., 136; vgl. auch Bernhard DRESSLER: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.

²⁰ Vgl. dazu Mirjam SCHAMBECK: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013. Vgl. zu den gegenwärtigen Bemühungen um interreligiöse Bildung von Seiten des Judentums, des Islams und des Christentums: Friedrich SCHWEITZER: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014, 60–63.

ben.²¹ Ein friedliches Zusammenleben macht es aber erforderlich, dass der jeweils Andere und seine Kultur,²² das Gemeinsame und Trennende, verstanden werden.²³ Religiöse Bildung ist demnach für alle Menschen einer weltanschaulich-pluralen Gesellschaft nötig. Aber können auch Menschen ohne ein religiöses Bekenntnis und Menschen mit einem solchen auf etwas Gemeinsames rekurrieren?²⁴ Religion ist nach Schleiermacher nun aber in einem bestimmten Sinne auch ein *Thema der Religionslosen*: Nicht weil sich beide auf Transzendenz beziehen würden, sondern weil auch Menschen, die sich keiner Religionsgemeinschaft zugehörig fühlen, ein Gefühl für die *Wahrheit des Menschseins* haben. Dass Religion zwar wesentlich einen Transzendenz- oder Gottesbezug aufweist, ist unstrittig. Entscheidend ist aber, *dass und wie* dieser Bezug *vermittelt* ist.

Eine verbreitete Interpretation von Religion stellt das deutungstheoretische Modell dar, das maßgeblich durch die Studien des systematischen Theologen Ulrich Barth geprägt wurde.²⁵ Barth sieht den Gegenstand der Religion im Bezug des Menschen auf das Unbedingte. Die »Begrenztheit des Bedingten« besteht als Zählbarkeit, Partikularität, Zeitlichkeit und Kontingenz, und verweist damit über sich hinaus auf die Unendlichkeit, Ganzheit, Ewigkeit und Notwendigkeit des Unbedingten.²⁶ Religion vollzieht sich dabei im Wechselspiel von Erleben und Deuten dieser eigenen Verfassung und ihres Transzendenzverweises. Medium der Transzendenzrelation ist damit die Endlichkeit des Menschen. Im Anschluss an Ulrich Barth beschreibt der Religionspädagoge Bernhard Dressler Religion als einen eigenen Weltzugang, der keinem anderen, etwa dem naturwissenschaftlichen, substituierbar sei.²⁷ Religion wird als Deutung verstanden,²⁸ und diese wiederum

²¹ SCHWEITZER: Interreligiöse Bildung (wie Anm. 20), 33f.

²² Vgl. Eilert HERMS: Art. »Kultur IV. Ethisch«, in: RGG⁴ IV (2004), 1827–1829.

²³ Vgl. Christoph SCHWÖBEL: Art. »Pluralismus II. Systematisch-theologisch«, in: TRE 26 (1996), 731–733.

²⁴ Vgl. zum Thema der Konfessionslosigkeit Michael MEYER-BLANCK: Konfessionslosigkeit und die konfessorische Dimension des Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66.3 (2014), 215–223. Bernd SCHRÖDER: Konfessionslosigkeit und religiöse Bildung in anderen Religionen und Ländern. Vergleichende Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3.66 (2014), 223–232, hier 67, hat darauf hingewiesen, dass zwischen *Religionslosigkeit* und *Konfessionslosigkeit* unterschieden werden muss, da bspw. getaufte Kinder nicht zwangsläufig religiös sozialisiert sind. KOCH: Natürliche Religion (wie Anm. 13), plädiert deswegen für einen Religionsunterricht, der sich auf einer »natürlichen Religion« aufbaut. Koch bezieht sich auf Kant und fordert eine »Religion in den Grenzen der bloßen Vernunft« (ebd., 161). Damit rechnet er aber mit einer Vernunft, die nicht geschichtlich gebunden ist, sondern *über* der Geschichte steht; ungeklärt bleibt, wie ein solcher Standpunkt über der Geschichte und über den Religionen aussehen soll. Zu einer Kritik vgl. SCHWEITZER: Interreligiöse Bildung (wie Anm. 20).

²⁵ Vgl. dazu grundlegend Ulrich BARTH: Was ist Religion?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 93.4 (1996), 538–560.

²⁶ Ebd., 546f.

²⁷ Vgl. DRESSLER: Unterscheidungen (wie Anm. 19), 132.

²⁸ BARTH: Was ist Religion? (wie Anm. 25), 544.

als »Prädikationsvorgänge«, deren »Sinn und Bedeutung nicht in den Sachen selbst [liegt], sondern zugeschrieben« wird.²⁹ Demgemäß steht Religion mit ihrer Eigenlogik, alles Endliche im Horizont des Unendlichen auf nicht wahrheitsfähige Weise zu deuten, neben den anderen gesellschaftlichen Bereichen mit deren jeweiliger Eigenlogik.³⁰

Dieses deutungstheoretische Verständnis von Religion beruft sich auf Schleiermacher. Dabei soll an dieser Stelle nicht bestritten werden, dass sich Religion auf Transzendenz bezieht. Allerdings wird m. E. in der Schleiermacher-Forschung nicht ausreichend deutlich gemacht, dass der Bezug von Religion auf Transzendenz bei Schleiermacher nicht über die Endlichkeit als solche vermittelt ist. Medium des Transzendenzbezugs ist vielmehr die *Lebensgestalt eines Menschen*, die als Totaleindruck erlebt wird.³¹ Die Pointe dieses Verständnisses liegt nun darin, dass die Deutung der Transzendenzrelation keine beliebige ist, sondern an das Erleben der Wahrheit über die Verfassung und Bestimmung des Menschen gebunden ist. Dreh- und Angelpunkt der Religion ist das Erleben wahren Menschseins.

Für das *Verständnis von interreligiöser Bildung* ist dies von weitreichender Bedeutung. Zwischen den Gliedern einer geschichtlich gewachsenen Religionsgemeinschaft und denen, die keiner solchen Gemeinschaft angehören, ist eine sinnvolle Verständigung grundsätzlich möglich.³² Denn der gemeinsame Bezugspunkt ist nach Schleiermachers Religionsverständnis das – jeweils unterschiedlich bestimmte – Gefühl für die Wahrheit des Menschseins.³³

²⁹ DRESSLER: Unterscheidungen (wie Anm. 19), 140.

³⁰ Etwas anders liegt die Sache bei Dietrich Benner, der betont, dass die Suche nach einem »Sinn des Daseins sich nicht allein an Sinnhorizonten ausrichten [kann], die vom Menschen selbst gestiftet werden«, so BENNER: Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung (wie Anm. 16), 21. Der Gegenstand der Religion ist aber ebenfalls das »Verhältnis des Endlichen zum Absoluten«, vgl. ebd., 20.

³¹ Auf Schleiermachers Rede vom Totaleindruck kommen bereits Eilert HERMS: Äußere und innere Klarheit des Wortes Gottes bei Paulus, Luther und Schleiermacher, in: DERS.: Phänomene des Glaubens. Beiträge zur Fundamentaltheologie, Tübingen 2006, 1–55, und Ulrich BARTH: Christologie und spekulative Theologie. Schleiermacher und Schelling, in: DERS.: Kritischer Religionsdiskurs, Tübingen 2014, 245–262, zu sprechen. Auch wenn Uwe GLATZ: Religion und Frömmigkeit bei Friedrich Schleiermacher. Theorie der Glaubenskonstitution, Stuttgart 2010, 62, auf die herausragende Bedeutung der Frage nach der Glaubenskonstitution verweist, wird doch genau dieses Geprägtwerden der Religion durch Totaleindrücke nicht berücksichtigt.

³² Auch im Deutschen Idealismus, namentlich bei Hegel, Schelling und Schleiermacher, zählt Religion »konstitutiv zum menschlichen Bewusstsein«, und zwar in ihrer Vielheit, vgl. Friedrich HERMANNI/Burkhard NONNENMACHER/Friederike SCHICK: Das Profil idealistischer Religionsphilosophie – eine Einleitung, in: Religion und Religionen im Deutschen Idealismus. Schleiermacher – Hegel – Schelling, Tübingen 2015, 1–9, 2ff.

³³ Vgl. auch PREUL: Gebildetes Christsein in der Gegenwart – Konturen, Bedingungen, Aufgaben (wie Anm. 7), 29, der den gemeinsamen Bezugspunkt der verschiedenen Religionen in der *conditio humana* sieht. Auch SCHWEITZER: Interreligiöse Bildung (wie Anm. 20), 67, weist auf die Bedeutung der *Wahrheitsdimension* für die Bildung hin.

Damit deutet sich ein Verständnis von Bildung, Religion und Toleranz an,³⁴ das sich an das Verständnis des systematischen Theologen Christoph Schwöbel anschließen kann. Die Pointe seiner Sicht liegt darin, dass die Begründung und aussichtsreiche Einforderung religiöser Toleranz nur auf dem Boden der jeweiligen Religion selbst statt finden kann.³⁵ Toleranz wird dabei nicht als eine Haltung begriffen, die von außen an Religionen herangetragen, sondern aus diesen selbst entwickelt werden muss.³⁶ Dies gilt analog für Menschen ohne religiöses Bekenntnis. Eine tolerante Haltung kann sich freilich nicht aus einer eigenen Tradition speisen, wohl aber könnte sie sich aus dem Bewusstsein für die Genese des eigenen Wahrheitsbewusstseins ergeben. Schleiermachers Hinweis auf das Geprägtwerden von Religion durch Totaleindrücke kann insofern für die Frage nach *interreligiöser Bildung* fruchtbar gemacht werden, als er mit dem Erleben wahren Menschseins einen gemeinsamen Bezugspunkt von Menschen unterschiedlicher Religion, aber auch von Menschen mit und ohne religiösem Bekenntnis nennt. Seine These, Religion besitze damit einen universalen und individuellen Zug zugleich, kann ebenfalls als Hinweis auf das Toleranzpotential religiöser Bildung verstanden werden. *Universal* ist Religion, weil sie sich auf die Verfassung und Bestimmung des Menschseins überhaupt bezieht, und nur vermittelt dessen auf Transzendenz. *Individuell* dagegen ist sie hinsichtlich ihres Zustandekommens – weil sich die Wahrheit über den Menschen nur in individuellen Begegnungen erleben lässt. Dies weist auf die Kontingenz des jeweils eigenen Wahrheitsgefühls hin. Schleiermachers Sicht auf den Bezugs- und Kristallisationspunkt der Religion kann im Folgenden genauer erarbeitet werden. Damit wird auch ein Beitrag zur Verständigung zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie geleistet, als mit dem Gefühl für das wahre Menschsein ein gemeinsamer Bezugspunkt in den Blick gerückt wird.

1.2 Die religiöse Dimension der Bildung

Die enge Verbindung zwischen Bildung und Religion kann aber nicht nur von der Religion her entfaltet werden, vielmehr kann auch dasjenige Phänomen zum Ausgangspunkt genommen werden, das innerhalb des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen und des theologisch-philosophischen Diskurses als »Bildung« bezeichnet wird.

³⁴ Zur Pluralitätsfähigkeit vgl. auch SCHWEITZER: *Interreligiöse Bildung* (wie Anm. 20), 133–141. Vgl. dazu auch die Beiträge in: Friedrich SCHWEITZER/Christoph SCHWÖBEL (Hrsg.): *Religion – Toleranz – Bildung* (Theologie interdisziplinär 3), Neukirchen-Vluyn 2007.

³⁵ Christoph SCHWÖBEL: *Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewißheiten*, in: DERS.: *Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur*, Tübingen 2003, 217–243.

³⁶ Ebd.

Die Auseinandersetzung um ein Verständnis dessen, was mit Bildung bezeichnet wird, geht wahrscheinlich bis in die spätmittelalterliche Mystik Meister Eckarts zurück, der seinerseits auf den alttestamentlichen Schöpfungsbericht zurückgreift.³⁷ Darüber hinaus finden sich aber auch Motive im Diskurs über Bildung, die bereits in der griechischen Antike eine Rolle spielen. Die Wortneuschöpfung »Bildung«, die aus dem Mittelalter stammt, ist ohne Äquivalent in den anderen germanischen oder romanischen Sprachen und gelangte selbst im deutschen Sprachraum erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu einer weiteren Verbreitung.³⁸

Mit dem Philosophen Max Scheler lassen sich jedenfalls zwei Engführungen benennen, die den Sachverhalt der Bildung des Menschen nur verkürzt erfassen. Als unzutreffende Verständnisse von Bildung weist er solche zurück, die Bildung nur auf das seelische Erleben oder auf einen Wissenskanon beziehen. In beiden Fällen richtet sich Bildung nur auf einzelne Aspekte menschlichen Lebens, und nicht auf den ganzen Menschen.³⁹ Demgegenüber hält Scheler fest: »Bildung ist also eine Kategorie des Seins, nicht des Wissens und Erlebens.«⁴⁰

Der gegenwärtige Bildungsdiskurs begreift in diesem Sinne unter Bildung ebenfalls einen Sachverhalt, dessen *jeder Mensch bedürftig und fähig* ist, und der sich auf den *ganzen* Menschen richtet.⁴¹ Auch wenn Curriculums- und Sozialisations- theorie den Begriff der »Bildung« im Zuge der Hinwendung der Pädagogik zu den empirischen Sozialwissenschaften seit den 70er Jahren zwischenzeitlich

³⁷ Ernst LICHTENSTEIN: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel (Pädagogische Forschungen 34), Heidelberg 1966, 4f. Vgl. auch Christoph SCHWÖBEL: Art. »Bildung«, in: Taschenlexikon Religion und Theologie I/5 (2008), 172–175.

³⁸ LICHTENSTEIN: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel (wie Anm. 37), 3f.

³⁹ Eine verwandte Kritik an einer Fehlbestimmung von Bildung liegt vor bei Romano GUARDINI: Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg ⁷1965, 20–22. Bildung sei wesentlich nicht im Bereich des Erkennens oder Wissens, noch im Bereich des Ethischen zu finden und auch nicht in der »ästhetisch-biologische[n] Gattungsgemäßheit«, sondern darin, dass »er [verstehe: der Mensch] in seinem ganzen Wesen ein Bild, und zwar das rechte, ihm zugehörige, offenbare« (ebd., 23). Bildung bezieht sich damit auch auf das Dargestelltwerden des Inneren im Äußeren und auf die Wahrnehmung dieser verborgenen Dimension im Äußeren.

⁴⁰ Max SCHELER: Bildung und Wissen, Frankfurt a. M. 1947, 5 (Hervorhebung i. O.). Das Wesen der Bildung besteht nach Scheler in der »Deificatio«, eine Überzeugung, die ihn mit Meister Eckardt verbindet, vgl. LICHTENSTEIN: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel (wie Anm. 37), 5.

⁴¹ Vgl. DRESSLER: Unterscheidungen (wie Anm. 19), 17. Vgl. auch Thomas MIKHAIL: Bilden und Binden. Zur religiösen Grundstruktur pädagogischen Handelns (Grundfragen der Pädagogik 13), Frankfurt a. M., Berlin und Bern 2009, 20. Ebenso Hartmut von HENTIG: Bildung. Ein Essay, München und Wien 1996 und Reiner PREUL: Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013, 17, 59ff.

verdrängten,⁴² haben sie sich letztlich nicht so integrativ erwiesen wie der Bildungsbegriff.⁴³

Bernhard Dressler führt für den Bildungsbegriff an, dass er die wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt beschreibe und dabei nur mit einem starken Personenbegriff zusammengedacht werden könne.⁴⁴ Dressler spricht damit die Unverzichtbarkeit eines aktiven Einbezogenseins des Menschen in den eigenen Bildungsprozess an und geht damit vom Menschen als einem *handelnden Wesen* aus. Die Herkunft des Gebildetseins besteht in einem Zusammenspiel aus »Gebildetwerden« und »Bilden«, aus Einflüssen, die dem Menschen widerfahren, und dem freien Umgang mit diesen als Akten der »Selbstbildung«, wie Elisabeth Gräß-Schmidt im Anschluss an Schleiermacher notiert.⁴⁵

Ein so verstandener Bildungsbegriff vermag es, die von dem Pädagogen Heinrich Roth initiierte Hinwendung der Pädagogik zu den Kompetenzen zu integrieren⁴⁶ und Bildung mit Wolfgang Nieke als »Weltbewältigungsfähigkeit« des Menschen zu fassen.⁴⁷ Diese Fähigkeit äußert sich dabei erst sekundär in äußerlich wahrnehmbaren Handlungen. Mit Ralf Stroh ist unter Kompetenz zunächst die *Fähigkeit zum Umgang mit Erlebnissen* zu begreifen, zu deren emotionaler, intellektueller und sozial reifer Bearbeitung.⁴⁸ Der Bildungsbegriff wird durch die Integration des Kompetenzbegriffs also dann nicht aktivistisch enggeführt, wenn das vom Menschen geforderte Handeln in einem weiten Sinn verstanden wird, so, dass es alles verantwortliche Umgehen des Menschen mit seinem Bezogensein einschließt und auch Haltungen und Handlungsdispositionen umfasst.⁴⁹ In diesem Sinn argumentiert auch Reiner Preul, wenn er Bildung als »gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit« bezeichnet.⁵⁰

⁴² So etwa bei Wolfgang Klafki, vgl. dazu Matthias RIEMER: *Bildung und Christentum. Der Bildungsgedanke Schleiermachers*, Göttingen 1989, 11.

⁴³ KORSCH: *Bildung und Glaube* (wie Anm. 6), 194.

⁴⁴ Vgl. DRESSLER: *Unterscheidungen* (wie Anm. 19), 25; Vgl. auch SCHWEITZER: *Bildung* (wie Anm. 7), 28, der auch von Bildung als »Welterschließung« spricht.

⁴⁵ Elisabeth GRÄB-SCHMIDT: *Bildung als Emanzipation. Neuere Bildungstheorien im Anschluss an Schleiermacher*, in: Heinz STREIB/Astrid DINTER/Kerstin SÖDERBLOM (Hrsg.): *Lived Religion – Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock*, Leiden und Boston 2008, 259–276, hier 268.

⁴⁶ Zu Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz vgl. Heinrich ROTH: *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung*, Bd. 1, Hannover 1971, 180.

⁴⁷ NIEKE: *Religion als Bestandteil von Allgemeinbildung: Weltorientierung statt Religionslehre* (wie Anm. 13), 195.

⁴⁸ Ralf STROH: *Art. »Kompetenz (Fähigkeit)«*, in: RGG⁴ IV (2001), 1537–1538, hier Sp. 1537.

⁴⁹ Vgl. PREUL: *Evangelische Bildungstheorie* (wie Anm. 41), 17. So auch HENTIG: *Bildung* (wie Anm. 41). Eine kritische Analyse des Bildungsverständnisses von Hentigs hat Dirk KUTTING: *Gesinnungsbildung. Die humanistische Schul- und Bildungstheorie Hartmut von Hentigs in theologischer Sicht* (Marburger Theologische Studien 82), Marburg 2004, vorgelegt.

⁵⁰ Diese Formel hat Reiner Preul an verschiedenen Stellen vorgetragen, vgl. Reiner PREUL: *Art. »Bildung IV. Religionsphilosophisch, dogmatisch, ethisch«*, in: RGG⁴ I (1998),

Register

1. Personenregister

- Adorno, Theodor 258
Albrecht, Christian 92, 99, 102, 247
Arndt, Andreas 32, 43, 55–57, 114
- Ballauff, Theodor 11–13, 16, 175, 221, 256
Bartel, Franziska 19, 20
Barth, Karl 3, 118, 124
Barth, Ulrich 6, 7, 20, 35, 36, 44–46, 55, 56, 64, 73–77, 81, 82, 85, 93, 101, 106, 129, 140, 141, 211
Bauer, Daniel Tobias 13, 14, 18, 108, 123, 213, 256, 259
Beißer, Friedrich 102
Benner, Dietrich 3, 5, 7, 11, 187, 210, 253, 257
Bermges, Stephanie 4, 12, 15, 17, 20, 97, 170, 179, 182, 183, 189, 212, 213, 219, 221, 228, 236, 252
Bieri, Peter 49
Birkner, Hans-Joachim 111, 112, 125, 170, 171
Blum, Matthias 240
Böhme, Jakob 16
Brachmann, Jens 12, 42, 198, 207, 218
Brüggen, Friedhelm 19, 21
Brunner, Emil 144
Bucay, Jorge 65
- Castoriadis, Cornelius 148, 159, 169
Comenius 25
Comenius, Johann Amos 16
Cordemann, Claas 16
Cramer, Konrad 82, 102
- Descartes 35
Dierken, Jörg 64, 102
Dietz, Thorsten 118
Dressler, Bernhard 5–7, 9–11
- Ebeling, Gerhard 238
Ehrhardt, Christine 20, 91, 95, 167, 219, 228, 236, 242
EKD 125
Englert, Rudolf 259
- Fischer, Hermann 19
Fischer, Rudolf 242, 243
Fritz, Alexis 15
Frost, Ursula 18, 20, 36, 77, 151, 174, 213, 214, 251, 252
Fuchs, Brigitta 228–230
Fuchs, Thomas 36, 69, 73
Fuhrmann, Manfred 173
- Glatz, Uwe 7, 18, 90, 107
Goethe, Johann Wolfgang von 25
Görder, Björn 64
Gräb, Wilhelm 3, 129, 221
Gräb-Schmidt, Elisabeth 10, 16, 61, 131, 132, 210, 255, 263, 264
Groß, Engelbert 3
Grove, Peter 34, 36, 56, 57, 82, 90, 92, 102
Guardini, Romano 9, 179, 258
- Habermas, Jürgen 4
Haen, Sara 4
Hardecker, Georg 118, 150, 180, 194, 264
Hefner, Philip 52

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 14, 16, 17, 150
 Hellekamps, Stephanie 187, 210
 Heller, Oliver 1, 13, 16, 20, 114, 159, 181, 260
 Hentig, Hartmut von 9, 10, 15, 246, 255, 256, 262–264
 Herbart, Johann Friedrich 222
 Herder, Johann Gottfried 16, 19, 25, 64, 130, 131, 138
 Hermann, Stefan 3
 Hermann, Friedrich 7
 Herms, Eilert 1, 6, 7, 13, 15, 20, 25, 26, 28, 35, 38, 47, 48, 56, 74, 99, 101, 106, 112, 114, 123, 124, 132, 133, 138, 140, 141, 143, 146, 149, 151–153, 160, 164, 166, 169, 171, 172, 191, 228, 229, 246, 258, 264
 Hirsch, Emanuel 107
 Höffe, Otfried 26, 50
 Hopfner, Johanna 42, 48, 138, 139, 219, 222, 259
 Humboldt, Wilhelm von 11, 19, 229
 Huxel, Kirsten 71, 174, 251
- Ilg, Wolfgang 264
- Käfer, Anne 83, 85, 105
 Kant, Immanuel 26, 36, 37, 50, 113, 138, 183
 Klein, Ursula 38
 Kleint, Steffen 18, 225
 Kliemann, Peter 250
 Koch, Lutz 4, 6
 König, Christian 44, 47, 48, 56, 59, 68, 70, 72, 73, 75, 78, 79, 87, 91, 92, 94, 95, 97–99, 109, 110, 114
 Korsch, Dietrich 3, 10, 256, 257, 259
 Krautkrämer, Ursula 204, 229
 Krüger, Malte Dominik 2
 Kunstmann, Joachim 3, 13, 256, 260
 Kutting, Dirk 10, 257, 259
- Ladenthin, Volker 4, 123, 252
 Laist, Bruno 126, 138
 Lange, Dietz 52, 64, 89, 90, 107, 279
 Lehnerer, Thomas 18, 28, 33–35, 55, 70–72, 74, 76, 77, 81, 83, 84, 164, 166
 Leibniz, Gottfried Wilhelm 16, 221
- Lichtenstein, Ernst 9, 13, 14, 16, 25, 47, 256, 258
 Lißmann, Katja 264
 Lobe, Matthias 173, 177
 Lohmann, Friedrich 42
 Lüth, Christoph 3
- Maaß, Christoph H. 264
 Meister Eckardt 9
 Meyer-Blanck, Michael 5, 6
 Meyer-Drawe, Käte 11
 Mikhail, Thomas 9, 13
 Miller, Marlin E. 56, 71, 79, 86, 87, 164, 215
 Moxter, Michael 107, 129, 132, 134, 135, 150, 154, 159, 166
 Murrmann-Kahl, Michael 107
- Nagel, Thomas 141
 Nassehi, Armin 159, 166, 167
 Nieke, Wolfgang 4, 10
 Niemelä, Kati 243, 264
 Nipkow, Karl-Ernst 4
 Nonnenmacher, Burkhard 7
 Nowak, Kurt 129, 210
- Oelkers, Jürgen 17
- Paracelsus 15, 25, 47
 Pestalozzi, Johann Heinrich 16
 Pleines, Jürgen-Eckhardt 16, 17
 Preul, Reiner 3, 7, 9–11, 15, 17, 27, 61, 123, 176, 192, 203, 237, 246, 253, 262, 263
- Reble, Albert 126, 129, 130, 133, 159, 162, 164, 171, 217, 220, 229
 Redeker, Martin 102, 109, 112
 Reuter, Hans-Richard 31, 32, 34, 70–74, 76, 77, 80, 95, 101, 106, 109
 Riemer, Matthias 10, 18, 20, 53, 101–104, 106, 158, 168, 211, 213
 Rose, Miriam 126, 132, 157, 160, 162, 171
 Roth, Heinrich 10
 Rousseau, Jean Jacques 16
- Schaller, Klaus 16
 Schambeck, Mirjam 5, 259
 Scheler, Max 9, 258

- Scheliha, Arnulf von 132, 156, 163, 229, 246
 Schick, Friederike 7
 Schlag, Thomas 243, 264
 Schlegel, Friedrich 4
 Schleiermacher, Friedrich 12, 15, 19, 21, 25–28, 31, 33–50, 52, 53, 57–69, 71–73, 75–89, 91–106, 108–112, 114, 119, 124, 125, 127, 129–151, 154–171, 174–215, 217–247, 251, 258, 260
 Schlenke, Dorothee 147, 148, 159, 167, 170, 171, 247
 Schluß, Henning 5
 Schmidtke, Sabine 256
 Scholtz, Gunter 27, 28, 34, 37, 38, 40, 46, 47, 64, 66, 68, 71, 79, 80, 83, 129, 130, 149, 159, 171
 Schröder, Bernd 6, 252
 Schröder, Markus 95, 140
 Schurr, Johannes 12, 15, 47, 50, 81, 178, 179, 212
 Schütz, Egon 17
 Schweitzer, Friedrich 3–8, 10, 17, 123, 243, 251, 253, 260, 264
 Schwöbel, Christoph 4, 6, 8, 9, 175, 251, 259
 Senckel, Barbara 43, 95, 130, 135
 Shaftesbury 14, 258
 Simojoki, Henrik 243, 264
 Slenczka, Reinhard 107
 Spaemann, Robert 16, 34, 136
 Strauß, David Friedrich 31
 Stroh, Ralf 10, 84, 105, 108, 111, 148, 164, 165
 Wagner, Falk 34, 58, 76, 77, 86, 107
 Weber, Max 4
 Wehr, Marco 137, 194
 Weinert, Franz E. 250, 251
 Winkler, Michael 35, 126, 135, 219, 221, 246
 Wittgenstein, Ludwig 13

2. Sachregister

- Absolute, das 78–81, 215
 Agens 78–80
 Allmacht 80, 109
 Beruf 176, 178, 195, 207, 224, 226, 230–233, 236, 247
 Bestimmung des Menschen 7, 17, 64, 82, 89, 90, 105, 107, 111, 154, 166, 169–172, 174, 183, 190, 203, 208, 215, 230, 238, 240, 244, 248, 258, 259
 Bild 9, 12, 18, 71, 73, 76, 83, 86, 214, 258
 – Urbild 64, 105, 107, 117
 Bildungswesen 253
 – Hilfestellung 126
 – Verhältnis zum Staat 229
 – Verhältnis zur Zivilgesellschaft 229
 – vermittelnde Funktion 152, 254, 255
 Böse, das 43, 208, 209, 211, 212, 222
 Christentum 109, 170, 240
 Christologie 81, 107, 109, 118
 Dauererleben
 – leiblich-szenisches 75, 76, 101
 Dualismus 34, 211, 212
 Eltern 228
 – Abstammung 136
 – Verhältnis zu den Kindern 188
 Emergenz 52
 Empfänglichkeit 84, 105, 108, 177, 178, 256
 Erde
 – als Bildungsgebiet 136, 137
 – Bearbeitung 149
 – Beherrschung 149
 – Bewegtheit 136
 – Gegenstand der Geographie 199, 225
 – Gegenstand der Gestaltung 145
 – Gestaltung 150
 Erschlossenheit 56, 72
 Erziehung 21, 219, 222–224, 227, 229, 230, 237–239, 241, 249
 – als Gegenstand der Wissenschaft 5
 – Bedeutung der Gesinnung 223
 – Bedeutung der Liebe 240
 – Begrenzung 236
 – Beitrag zur Berufsfindung 224

- Beitrag zur Individualisierung 230
- Beitrag zur Vervollkommung 219
- Bezug auf alle Interaktionsbereiche 227
- Bildungsprozess als Gegenstand 174
- Erziehungswesen 219
- Gegenstand 218, 219, 221
- in der dialektischen Theologie 3
- individuaethische Bedeutung 220
- Natur als Gegenstand 194
- religiöse Dimension 245
- Übergang in die Selbstständigkeit 215
- Verhältnis zum Bösen 212
- Ziel 219
- Erziehungswissenschaften 4, 14, 259

- Familie 130, 133, 134, 137, 145, 148, 152, 157, 178, 187, 188, 218, 226, 227, 232, 236, 241, 242, 244, 245, 254, 263
- als Thema des Lehrplans 262
- Irreduzible Einheit 133
- Liebe 185
- ursprüngliche Sprachgemeinschaft 158
- Vorherrschender Gemeingeist 148
- Freiheit 38, 93, 123, 193, 203, 206, 213, 241, 256–259
- relative 103, 106
- Frömmigkeit 102, 103, 110, 189, 213, 234, 247
- Entwicklungsstufen 111
- Gefühle 117
- Gegenstand 100
- kindliche 212
- teleologische und ästhetische 78
- Ursprung 111

- Gattung 50, 66, 70, 115, 116
- Bedingungen 50
- dominierendes Prinzip 49
- Entstehung 115
- Entwicklung 52
- menschliche 53, 87, 106, 118
- Richtungssinn 50, 118
- Werdeprinzip 115, 116
- Gebärde 81–85, 87, 88, 112, 145
- Geist
- Gemeingeist 134, 147–149, 154, 159–171, 186–190, 209, 210, 236, 245, 246, 263
- göttlicher 108, 109, 184
- heiliger 164
- Jesu 87
- Gemeingeist 227
- Gemeinschaft 209, 239
- Beruf 231
- bürgerliche 188
- der Kirche 199
- der Offenbarung 189
- hervorbringen 183
- Impuls zur 185
- religiöse 259
- Streben nach 211, 230
- unter den Völkern 231
- Ziel eigenen Bezogenseins 212
- Genie 225
- Gerechtigkeit 149, 150, 162
- Geschichte 123, 125
- als Schulfach 198
- aus christlicher Perspektive 53
- Gegenstand der Religion 93
- menschliche 42, 43, 52
- Menschsein als Wendepunkt 40
- Ort des Wirkens Gottes 53
- Transzendenzverweis 54
- Verhältnis zur Ethik 125
- Geschlechter 206, 207
- Geselligkeit 133, 142, 143, 150, 152, 156, 157, 163, 186, 189, 236, 241, 242, 244, 247, 254, 255
- Gesellschaft 148, 161, 168, 218, 219, 255
- angewiesen auf individuelle Impulse 237
- Aufnahme der Jugend 198
- Bedeutung der Schule 217
- Bedeutung für Fächerkanon 263
- Bedeutung religiöser Bildung 6
- Bildungskraft 264
- bürgerliche 229, 234
- dauernde Verbesserbarkeit 219
- einheitliche Idee des Guten 169
- Familie als ihr Mikrokosmos 133
- fehlende Einheit 228
- Kultur einer 168
- Leitung 201
- Vorherrschender Gemeingeist 148
- Gesinnung 105, 147, 148, 160, 164, 167, 176, 177, 181–183, 186, 187, 189, 191,

- 207–210, 212, 222, 225, 227, 234, 236, 244, 257, 259, 263, 264
- des Lehrers 239
- religiöse 184, 189, 190, 214, 242, 245, 259
- soziale 240
- wissenschaftliche 187, 188
- Gestaltgewinnen 14, 19, 117, 118, 126, 174, 249
- Glaube
 - christlicher 103, 105, 106, 108, 109, 111, 118, 171
- Gott 64, 78, 80, 97, 107–109, 144, 171, 190, 215, 235, 241, 245, 259
 - als Woher schlechthinniger Abhängigkeit 110
 - Gegenstand des Gefühls der Erhabenheit 65
 - Gemeinschaft stiftendes Handeln 65, 108
 - Offenbarung 97, 144, 214
 - transzendenter Grund 53, 169, 185, 213, 253, 259
 - und Gefühl 68, 69, 77, 79, 98, 104
 - Ursprung der Bestimmung des Menschen 2, 64, 89, 104, 106, 108, 118
 - Ursprung der dem Sein eingestifteten Ziele 16
 - Ursprung der Geschichte 53
 - Ursprung des Auftretens großer Männer 53
- Gottesbezug 6, 77, 241
- Gottesdienst 164, 189, 215, 247, 260
- Gut/Güter 132, 134, 135, 146–148, 151–154, 157, 161, 166, 168–170, 187, 227, 231, 234, 235, 244, 246
 - Höchstes Gut 134, 166, 169, 241
- Gymnastik 206
 - Bildung für den Staat 204
 - geistige und leibliche 194
- Harmonie 167, 203, 208, 211
- Hoffnung 62
- Individualität 32, 43, 44, 47, 70, 87, 103, 115–117, 124, 130, 138, 141, 161, 163–165, 172, 176, 179, 185, 192, 204, 208, 219, 220, 223, 224, 233, 239, 241, 246, 252
 - der Geschichte 125
 - des Leibes 136
 - des Zusammenlebens 131
- Interaktionsordnung 132
 - Verhältnis zu handelnden Personen 147, 190
- Islam 109, 164
- Jesus 52, 53, 64, 65, 98, 105, 107–109, 118, 144, 192
- Judentum 109, 240
- Kirche 82, 165, 199, 218, 236
- Kompetenz 10, 215, 250–252, 255, 264
 - antwortender Charakter 256
 - Aufmerksamkeit 256
 - ethische 260
 - Kooperation 255
 - religiöse 259, 260
 - Sinn 258
 - Wirtschaften 255
 - Wissen 255
- Kontemplation 236
- Korridor 31, 45
 - der Bildungsprozesse 214
 - der Entwicklung des Zusammenlebens 168
 - der Formen des Zusammenlebens 172
 - des Handelns 170, 176
 - des Werdens 53, 79, 80, 93
 - eines Bildungsprozesses 89, 123
 - für Bildung 32
 - für das Entwicklungs- und Bildungsgeschehen 250
 - individueller Entwicklung 16
 - menschlichen Handelns 125
- Kultur
 - als Äquivalent für Sitte 167
 - als Güterzusammenhang 168
 - Herkunft 173
 - stets im Wandel begriffen 220
- Kunst 18, 68, 83, 84, 87, 88, 142, 178, 204, 254, 260
- Lebensgestalt 2, 7, 64, 68, 80, 82, 83, 96, 97, 101, 127
- Lehrer
 - Ausbildung 224
 - Erforderliche Kompetenz 224
 - Gesinnung 239

- Rückgebundenheit seines Handelns 245
- Verhältnis zu Bildungsinstitutionen 230
- Leib 180
 - Bedeutung für den Staat 204
- Leibeskräfte 180, 194
 - Inbegriff des leiblichen Bezogenseins 205
- Leiblichkeit 11, 232
 - Aspekt der Bildung 173, 174
 - Erfahrbarkeit des Bedingtheits 213
 - Fundament der Selbsttätigkeit 177
 - Fundament des Bewusstseins 137
 - Verbindung zum Gefühl 73
 - Zusammenhang zur Innerlichkeit 174
- Liebe 62, 79, 97, 107, 138, 146, 160, 163, 165, 185–187, 190, 208, 209, 228, 230, 235, 239–242, 245
- Logos 80, 109, 118
 - koinos 188, 209
- Lust/Unlust 67–69, 240

- Mathematik 199, 225
- Medien 152, 254, 255
- Missbildung 50, 89, 116, 126, 159, 161–163, 165, 166, 170–172, 257

- Naturgesetz 15, 48
- Neigung 161, 177, 191, 195, 224, 230, 231, 257, 258

- Offenbarung 81, 82, 84, 85, 88, 109, 112, 133, 144, 145, 164, 189, 239, 247

- Pflicht/Pflichtethik 125, 146, 153, 188, 230, 231, 233, 237
- Pluralismus 4, 261

- Rechtsgemeinschaft 133
- Reich Gottes 87, 164, 171, 215
- Religion
 - andere 5, 68
 - christliche 170, 172
- Religionsunterricht 190, 225, 241, 243, 244, 251, 263
 - konfessioneller Charakter 263
- Richtungssinn 17, 37, 42, 43, 47, 50, 62, 63, 65, 93, 116, 118, 127, 150, 154, 159, 161, 177, 191, 193, 218, 221, 245, 259
- Romantik 16, 43, 44, 130

- Schönheit 85, 89, 189, 206
- Schöpfer 2, 53, 79
 - Wille 193
 - Wollen und Wesen 164
- Schule 184, 186, 236
 - Abbildung der gesellschaftlichen Bereiche 243, 244, 246, 262
 - allgemeinbildende 200, 225, 227, 232
 - Andachtsübungen 242
 - Funktion der Vorbereitung auf Gesellschaft 227
 - Gemeinschaftssinn 235
 - Grenzen ihrer Wirkung 264
 - Kein Raum für Totaleindrücke 242
 - Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren 263
 - Lebens- und Erfahrungsraum 263
 - Vermittlungsinstanz 262
 - vorbereitende Funktion 217
 - weiterführende 232
- Skepsis 12, 66, 67, 238
- Sport 143, 206, 225
- Sprache 86, 150, 180, 196, 197, 202, 254
 - als eigener Sinn 197
 - als Gesang 203
 - analoge Schlüsse 86
 - Bedeutung für den Staat 204
 - Bedeutung für die religiöse Kompetenz 260
 - erlernen 202
 - gebildete 200
 - Gegenstände der Sprache 198
 - geistige und leibliche Seite 202
 - Gemeinschaft 133
 - im Kontext der anderen Vermögen 194
 - Impuls zur Selbstreflexion 201
 - Latein und Griechisch 197, 225
 - Medium des Denkens 198
 - Medium individueller Entwicklung 158
 - Muttersprache 197, 198, 225
 - Notwendiger Aspekt des Denkens 81
 - Richtungssinn 150
 - Selbsterkenntnis und Urteilsfähigkeit 201

- sich daran anschließende Fertigkeiten 181
- soziale Dimension 202
- unauflösbare Pluralität 150, 202
- Verhältnis zum Denken 139, 158
- Zusammenhang mit Gesichtssinn 196
- Zusammenhang zum Geschichts- und Religionsunterricht 225
- Staat 130, 132, 151, 170, 204, 228, 229, 246
 - als bürgerliche Ordnung 157
 - Dimensionen von Gerechtigkeit 149
 - Zuständigkeit für Erziehungswesen 228
- Szene/szenisch 72, 73, 75, 85, 89, 101, 106, 258

- Talent 177, 179, 181, 191, 195, 231–233, 241
- Teleologie 16, 17, 123
- Temperament 178, 179, 209, 224
- Totaleindruck 7, 89, 90, 104–106, 109–111, 124, 213, 215
 - Jesu 107, 108
- Transzendenz 6, 7, 17, 18, 53, 54, 77, 78, 80, 81, 88, 97, 98, 106, 110, 118, 193, 240, 241
- Tugend 67, 146, 147, 149, 154, 160

- Universum 91–96, 182
- unsittlich 50, 60, 158, 222

- Vernünftigkeit
 - geschichtlich gebunden 6, 261
- Volk/Völker 130, 149, 150, 168, 228, 229, 231, 235, 240

- Wahrheit 243
 - Ausdruck 213
 - bestimmte 214
 - Erleben von 66, 68, 184
 - Fixierbarkeit von 165
 - Gebundenheit an Szenen 258
 - Gefühl für 171
 - Leben als Ausdruck von 127
 - situationsinvariante 238
 - situationsübergreifende 117
 - über den Menschen 7, 8, 13, 57, 64, 85, 184, 193, 215, 237, 238
 - unseres Daseins 100, 114
 - Verbreitung 242
 - Vernehmen von 165
- Waren
 - Herstellung 156
 - Verkehr/Austausch 142, 149, 156, 161
- Wechselwirkung 33, 36, 41, 44, 78, 100, 103, 106, 110, 158, 177, 180, 181, 187, 254
 - soziale 132, 145, 151
- Weisheit 146, 160, 165, 183–185, 208, 209, 211
- Werdeprinzip 115, 116
- Werkzeug 25, 137, 155, 180, 188
- Wissen 26, 45, 73, 75, 76, 140, 144, 150, 162, 195, 224, 225, 254, 255, 259
 - höchstes 75

- Zeitlichkeit 61, 71, 75, 89, 101
 - als Kennzeichen des Bedingten 6
 - des Gefühls 71
- Zentralanschauung 94–96