

2020

Jahrbuch für Biblische Theologie

Bildung

The logo consists of a solid red square on the left and the letters 'V&R' in white on the right.

V&R

Band 35



Jahrbuch für Biblische Theologie (JBTh)

Herausgegeben von

Irmtraud Fischer, Jörg Frey, Ottmar Fuchs, Katharina
Greschat, Alexandra Grund-Wittenberg, Bernd Janowski,
Ralf Koerrenz, Volker Leppin, Tobias Nicklas, Gabrielle
Oberhänsli-Widmer, Uta Poplutz, Dorothea Sattler,
Konrad Schmid, Andreas Schüle, Günter Thomas,
Samuel Vollenweider und Michael Welker

Band 35 (2020) Bildung

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2021, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in the EU

Wissenschaftlicher Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck und Bindung: Hubert & Co BuchPartner, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage |
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 0935-9338

ISBN 978-3-7887-3500-5

Inhalt

Vorwort	VII
<i>Ralf Koerrenz</i>	
Zeit und Sein. Die Grundlegung der Bildung im hebräischen Narrativ	1
<i>Euler Renato Westphal</i>	
Der Mensch und seine Gefährdungen (Gen 4–11)	35
<i>Konrad Schmid</i>	
Die biblische Josephsgeschichte als Bildungsroman?	57
<i>Micha Brumlik</i>	
Prophetie und Bildung	65
<i>Matthias Ederer</i>	
Wie gebildet ist ein »weiser Sohn«? Spr 10,1–5 als Beispiel für »Bildung« in der biblischen Weisheit	75
<i>Irmtraud Fischer</i>	
Für das Leben lernen wir – und das Leben lehrt uns. Zu Kontexten, Inhalten und Bildungsverläufen im Alten Testament ..	95
<i>Tobias Nicklas</i>	
Die Botschaft vom Reich Gottes. Erziehung und Bildungsangebot im Markusevangelium	115
<i>Uta Poplutz</i>	
Bildungs-Allusionen im lukanischen Doppelwerk. Streiflichter impliziter <i>paideia</i> -Konzeptionen	135
<i>Thomas Schärfl</i>	
Ostern und Einsicht. Bildung im Lichte der Deutung der Auferstehung Jesu	153

Ute Leimgruber

Nachfolge ist Bildung ist Weltgestaltung. Frauenorden als
paradigmatischer Ort einer risikoreichen Bibelrezeption 169

Dorothea Sattler

Zeugnis leben als Frau und Mann für Jesus Christus.
Biblisch-theologische Aspekte ökumenischer Bildung 191

Peter Gemeinhardt

»Den Heiden eine Torheit«? Bildung im paulinischen
Schrifttum und im frühen Christentum 209

Sebastian Engelmann

Paulus, Ereignisse und die Bildung. Eine Annäherung mit
Badiou und Žižek 241

Hanna Roose

Pseudepigraphie Briefe als Bildungschance. Der
2. Thessalonicherbrief in bildungstheoretischer Perspektive 261

Stefan Alkier

Gebildete Zeugenschaft. Wie man mit der
Johannesapokalypse lernen kann 275

Vorwort

»Bildung« ist ein Container- oder Kofferbegriff, in den umgangssprachlich ganz unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen hineingepackt werden. Eine solche Uneindeutigkeit ermöglicht soziale Kommunikation, die für eine offene, demokratische Gesellschaft auch nie abzuschließen ist. Umso sinnvoller erscheint es, nach den verschiedenen Ausprägungen und Modellen im Verständnis von »Bildung« zu fragen.

Im vorliegenden Jahrbuch für Biblische Theologie knüpfen wir zunächst an den allgemeinen und wohl noch weitgehend konsensfähigen Gedanken an, dass »Bildung« in der deutschen Sprache als eine spezifische Kennzeichnung des Menschen und dessen Umgangs mit dem eigenen Lernen entworfen worden ist. Wichtig ist es dabei, die Nutzung des Begriffs »Bildung« und die nähere Bestimmung der Sache »Bildung« zu unterscheiden und zu klären. Der Sache nach gibt es – insbesondere über die neuhumanistische Variante der Bildungstradition bei Wilhelm von Humboldt oder Friedrich Immanuel Niethammer – die Tradition, »Bildung« mit dem παιδεία-Konzept in der griechischen Antike in einen sachlichen Zusammenhang zu bringen. Der Begriff »Bildung« wird dabei über die »Sache« einer bestimmten Anthropologie an die griechische Antike rückgebunden. Vor allem eine ideale Vollendung des Selbst und Streben nach Harmonie werden als sachliche Merkmale des Begriffs dann in den Vordergrund gerückt. In letzter Konsequenz wird die παιδεία-Konzeption damit als Vorläufer und Grundlage des deutschen Bildungsbegriffs ausgedeutet. Wenn wir jedoch auf das Verständnis von »Bildung« bei Moses Mendelssohn blicken, das rund zehn Jahre vor Humboldts Fragment zur »Theorie der Bildung« als Antwort auf die Frage »Was heißt aufklären?« publiziert wurde, eröffnen sich auch andere Möglichkeiten, »Bildung« sachlich näher zu bestimmen. »Bildung« ist danach eine Kennzeichnung des Mensch-Seins, mit der durch bewusste Formen des Handelns (Kultur) und des Denkens (Aufklärung) eine kritische Selbstbezüglichkeit/Selbstreferentialität in der Auseinandersetzung mit/Aneignung von Wirklichkeit in den Blick genommen wird.

Die Hypothese, der mit unserem Band nachgegangen wird, ist, ob in den biblischen Überlieferungen eine eigene sachliche Füllung von Bildung als Umgang mit (dem eigenen) Lernen rekonstruiert werden kann: in Form von anthropologischen Figuren, mit denen der Mensch sein

Verhältnis zu Gott, zu Mitmenschen und der Welt, aber auch zu sich selbst unter speziellen Vorzeichen bedenken soll. Die Hypothese geht dabei von dem schlichten Gedanken aus, dass der Mensch in und mit den biblischen Überlieferungen in seinem Lernvermögen angesprochen wird. Die grundlegende These des Bandes besteht somit darin, dass das mit einem so verstandenen Begriff von »Bildung« Gemeinte in der Bibel nicht nur präsent ist, sondern eine bedeutende Rolle spielt. Die biblische Bestimmung des Menschen als zum Lernen befähigtes (und verdammtes) Wesen ist dann die Brücke, in der eine Verbindung von Bibel und Bildung gesehen werden kann. Diese Brücke wird dann noch verstärkt, wenn man die Leserin/den Leser als Teil des Textes »Bibel« beschreibt, die diesen Text in einem existentiellen (und für die Gemeindepraxis konstitutiven) Verständigungsrahmen durch Aktualisierung erst erschafft – und so einer Welt gegenüberstellt, in der permanent die Herausforderung präsent ist, sich selbst in Prozessen des Lernens zu finden. Es geht damit um (existentielle) Fragen wie die, woran sich Menschen orientieren, woran sich Menschen erinnern, worauf Menschen vertrauen – und die Antworten auf diese Fragen entwickeln eine Grundlage dafür, wie sich Menschen *in* ihrem Lernen *zu* ihrem Lernen verhalten.

Wenn »Biblische Theologie« mit Blick auf sozial- bzw. kulturwissenschaftliche Themen Mehr und Anderes sein soll als eine lose Kopplungswissenschaft (Bibel und ...), in der die biblischen Texte als ein mögliches Thema, als ein Gegenstand unter anderen mit anderen Themen, anderen Gegenständen in Verbindung gebracht werden, dann bietet gerade »Bildung« die Möglichkeit, über eine Grundlagentheorie der Anthropologie in ein Gespräch einzutreten. Auf den Punkt gebracht: Bibel wird dann nicht (nur) verstanden als ein Gegenstand, ein Inhalt, als ein »Bildungsgut«, das zu wissen, zu kennen, zu verarbeiten auch »wichtig« oder »bedeutsam« wäre. Bibel wäre vielmehr die Grundlage für eine anthropologische Ausdeutung des menschlichen Lernens, für eine eigene Konturierung eines Deutungsmusters »Bildung«, in dem es um eine bestimmte Art der Erinnerung, eine bestimmte Art der Orientierung, eine bestimmte Art des Selbstverhältnisses geht. Ganz überspitzt formuliert: Ein biblisch fundiertes bzw. rückgebundenes Verständnis könnte mit einer eigenen Vorstellung von Orientierung und Erinnerung einen eigenständigen (anthropologisch fundierten) Beitrag in die allgemeine Verständigung über »Bildung« eintragen.

Im Aufbau unterscheidet sich dieser Band von der üblichen Struktur anderer Jahrbücher, die sich in der Regel an theologisch tradierten Fachkulturen und deren Abfolge von Altem Testament bis Praktische Theologie orientiert. Unser Aufbau folgt, soweit möglich, den biblischen Texten. Wir haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Provenienz (von der »klassischen« Exegese bis zu Sozialwissenschaften) gebeten, biblische Texte und Motivkonstellationen unter dem Vorzeichen

von Lernen als Reflexion von Gottesbeziehung, Weltbeziehung, Selbstbeziehung zu lesen. Sowohl auf der Gegenstandsebene als auch auf der Rezeptionsebene entstand so ein spezieller Durchgang durch exemplarische Konstellationen der biblischen Überlieferung von Genesis bis Apokalypse.

Der Band stellt somit einen Versuch dar, die Lebenswirklichkeit und Lebensbedeutsamkeit der biblischen Überlieferung zu thematisieren. Die Relevanz der biblischen Texte bewährt sich gerade darin, dass sie in das Lernen als Leitfaden des eigenen Lebens übersetzt werden können. Dass die biblischen Texte selbst dabei unterschiedliche, plurale Orientierungsmuster für das eigene Lernen anbieten, ist und bleibt eine große Stärke der Mehrdeutigkeit, solange im Blick behalten wird, dass es sich immer um eine zugleich umgrenzte und fokussierte Vielfalt, keineswegs jedoch um eine autoreligiöse Beliebigkeit des »anything goes« handelt.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren sehr herzlich dafür, dass sie sich – teilweise nach anfänglicher Skepsis – auf diese Form der Biblischen Theologie eingelassen haben. Am Ende zielen die biblischen Überlieferungen auf eine immer wieder neu zu verantwortende Aktualisierung und Kontextualisierung in eine je gegebene Gegenwart.

Jena und Regensburg, im Oktober 2020 Ralf Koerrenz/Tobias Nicklas

Ralf Koerrenz

Zeit und Sein

Die Grundlegung der Bildung im hebräischen Narrativ

1. Annäherungen¹

1.1 Die Deutungsmuster der Kollektivindividualität und der gegenwärtigen Erinnerung bilden die beiden Spezifika von »Bildung« im hebräischen Denken. Mit der Bezeichnung »hebräisch« wird vor allem Bezug genommen auf die Thora, die fünf Bücher Mose.² Die Thora bildet einen Erzählzusammenhang, der aus einer systematisch-anthropologischen Perspektive insgesamt als eine Beschreibung der Schöpfung und Geschöpflichkeit des Menschen gelesen werden kann. »Bildung« ist in diesem Narrativ eine anthropologische Dimension von Geschöpflichkeit.

1.2 Mit den Deutungsmustern der Kollektivindividualität und der gegenwärtigen Erinnerung erfährt das Verständnis von Sein als lebenslanger Bildungsprozess über die Deutung der Zeit eine eigene kulturgeschichtliche Ausprägung durch die hebräische Überlieferung.

1.3 Verbunden werden diese Deutungsmuster in einem Verständnis von Leben als offene, zu gestaltende Aufgabe, in der es um das permanente, unabschließbare Ringen um eine ›richtige‹, gottgemäße Praxis geht.

1.4 Diese Rückbindung erfolgt über eine Existentialisierung der Deutungsmuster in den Umgang des Menschen mit sich selbst.

1.5 Verantwortlichkeit, Fragilität und Unentschuldbarkeit, umhüllt von der Skepsis der Demut, »theologisch« gesprochen: die Dialektik von Gebot und Geheimnis (Leo Baeck), liegen dieser Existentialisierung zu

1 Erläuternde Gedanken zur Form der Darstellung finden sich in der Fußnote am Ende dieses Textes.

2 Die nachfolgenden Überlegungen stehen im Kontext meiner Hypothese, dass es ein (weitgehend verdrängtes) Kulturmuster des Politischen, des Kulturellen und auch des Pädagogischen gibt, das der traditionellen Erzählung, die Entwicklung Europas basiere primär oder gar ausschließlich auf der Rezeption der (zweifelsohne bedeutenden) altgriechischen und altrömischen Kultur, entgegensteht. Dieses verdrängte Kulturmuster bezeichne ich als das »hebräische Paradigma«. Im Anschluss an meine Beschäftigung mit *Leo Baeck*, *Das Judentum als Lerngemeinschaft*, Weinheim 1992, habe ich hierzu »Das hebräische Paradigma der Pädagogik« (in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 50 (1998), 331–342) zu skizzieren versucht.

Grunde. Sie bilden ein Set an Vor-Urteilen, mit denen der Mensch sich zu sich selbst, zu seiner eigenen Offenheit, d.h. dem (relativen) Gestaltungsfreiraum, als Lernender verhalten kann, verhalten soll.

1.6 Kollektivindividualität und gegenwärtigende Erinnerung bestimmen damit ein Seinsverständnis, in dem die Selbstwahrnehmung des einzelnen Menschen durch eine besondere Wahrnehmung der Zeit bestimmt wird. Diese Qualifizierung der Zeit wird geprägt durch die individuelle Erfahrung der Eingebundenheit in erinnerte Geschichte über verschiedene Kollektivdimensionen (Volk Gottes, Noachidischer Bund).

1.7 Beide Deutungsmuster, Kollektivindividualität und gegenwärtigende Erinnerung, bekommen ihre alltägliche Bedeutung dadurch, dass Menschen im hebräischen Narrativ aufgefordert sind, sich unter diesen Vorzeichen in ihrem (permanenten) Lernen zu sich selbst, zu ihrem eigenen Lernen zu verhalten.

1.8 Genau dies aber, das bewusste, steuernde Verhalten zum eigenen Lernen in der Auseinandersetzung mit Welt, ist der operative Kern³ dessen, wofür im deutschen Sprachgebrauch im 18. Jahrhundert das Deutungsmuster »Bildung« ausgestaltet wurde.

1.9 Für ein solches, in diesem Sinne über sich selbst aufgeklärtes Denken hat bereits das hebräische Denken – der Sache nach – eine eigene Grundlegung dadurch formuliert, dass in diesem Denken das Verständnis von Mensch-Sein als Geschöpflichkeit in einem qualifizierten Verhältnis von Sein und Zeit kulminiert.

1.10 Diese Grundlegung von »Bildung« im hebräischen Denken soll hier dementsprechend als ein typologisches Modell der Selbstreferentialität des Menschen in und durch seine Außenbezüge skizziert werden.

3 Den Referenzrahmen für die nachfolgenden Überlegungen bietet in allgemeinpädagogischer Hinsicht die Konzeption der operativen Pädagogik von *Klaus Prange*, die dieser unter anderem in dem Buch »Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik« (Paderborn 2005) oder zusammenfassend in dem Band »Zeigen – Lernen – Erziehen« (Jena 2011) entfaltet hat. Bildungstheoretisch werden Figuren von *Günther Buck* (»Hermeneutik und Bildung«, München 1981) und *Hans-Christoph Koller* (»Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse«, Stuttgart 2011) aufgenommen und weitergedacht.

2. Anthropologische Grundlage: Shema Israel als Vollendung der Schöpfung

2.1 Stellen wir zu Beginn des Nach-Denkens zwei auf den ersten Blick merkwürdig anmutende Fragen: Wo endet eigentlich die Schöpfung des Menschen? Worin vollendet sich der Gedanke der Schöpfung in der biblischen Erzählung?

2.2 Wir sind es gewohnt, den Abschluss der Schöpfung mit Gen 3 zu verbinden. Die ersten drei Kapitel der Hebräischen Bibel beschreiben danach in zwei Varianten die Erschaffung des Menschen und eine Ordnung von Welt (der Geschlechter und des Insgesamt von Umwelt).⁴

2.3 Von den, in sich spannungsreichen Motiven der ersten drei Genesis-Kapiteln wäre danach abzuleiten, wie der Mensch in seiner Geschöpflichkeit und die ganze Welt mit den Menschen als Schöpfung zu verstehen ist. Geschöpflichkeit als anthropologische Seins-Kennzeichnung und Schöpfung als integrierend-universale Aussage über Welt wären nach dieser Lesart hinreichend aus diesen Kapiteln zu bestimmen. Eine solche Begrenzung ist historisch etabliert und (vielleicht) exegetisch naheliegend, systematisch betrachtet aber unzureichend.

4 Methodisch folge ich hier dem Ansatz von *Michael Welker*, den dieser in »Schöpfung und Wirklichkeit« (Neukirchen 1995) entwickelt hat, und versuche diesen Ansatz in einer anthropologischen Lesart der Bibel weiterzuentwickeln. Welker dekonstruiert zunächst die gängigen Deutungsmuster von Schöpfung als »machtvoller(_)_ Hervorbringung und absolute(_)_ Dependenz des Geschöpflichen von Gott« (*Welker*, Schöpfung, 19). Darauf baut er ein Deutungsmuster auf, in dessen Zentrum der »Aufbau und Erhalt eines Zusammenhangs von Interdependenzverhältnissen verschiedener geschöpflicher Bereiche« (*Welker*, Schöpfung, 24f) rückt. Dabei richtet er die Aufmerksamkeit vor allem auf »die von Menschen beeinflussbaren Bereiche«, die »über den Ausdruck ›Erde‹ integriert« (*Welker*, Schöpfung, 29) würden. In Verbindung mit der von Welker hervorgehobenen bleibenden Bedeutung des Herrschaftsauftrags des Menschen, den es einerseits mit Blick auf falsche Hierarchisierungen zu dekonstruieren und andererseits als »Herrschaft durch Fürsorge« (*Welker*, Schöpfung, 101) zu rekonstruieren gelte, stellt sich nicht zuletzt pädagogisch die Frage, ob und wie Schöpfung von einem umfassenderen Verständnis des Mensch-Seins aus verstanden werden kann. Genau dies versuchen die nachfolgenden Überlegungen, indem sie einerseits die Sozialität des Menschen in das biblische Verständnis von Schöpfung zurückholen. Zugleich wird andererseits betont, dass es einen vom Menschen beeinflussbaren Bereich gibt, der das naheliegendste Gegenüber für eine Herrschaft durch Fürsorge ist: das Selbst selbst. Damit kommen Menschen in ihrer elementaren Konstitution als Lernende in den Blick. Im Unterschied zu der in vielfacher Hinsicht zu dekonstruierenden Fürsorge für Andere, ist eine solche Bezugnahme auf das eigene Lernen gleichermaßen unhintergebar und alltäglich (wenn auch oftmals nicht bewusst). Damit aber betreten wir die Vorhalle einer biblisch-hebräischen Grundlegung der Bildung über eine von Zeit und Sein erweiterte Auffassung von Schöpfung und Geschöpflichkeit.

2.4 Schöpfung und Geschöpflichkeit sind nach der hebräischen Erzählung Mehr und Anderes als eine biologisch-physische Konstitution des Menschen. Zum einen: Es geht vor allem um die nähere Qualifizierung des Menschen als ein Wesen, bei dem Urteilen, Denken und Handeln als Grundlage allen sozialen Seins untrennbar in einem leiblichen System⁵ verwoben sind. Zum anderen: Davon zu unterscheiden ist auch die Schöpfung *allen* Lebens und der sogenannten unbelebten Natur.

2.5 Das Verhältnis des Menschen in und zur Schöpfung *allen* Lebens und der sogenannten unbelebten Natur steht hier nicht im Fokus. Dieses Verhältnis ist für das Verständnis von Bildung (nicht jedoch für Erziehung) ein sekundäres Thema, das allerdings am Ende (im Paradox des Weltbezugs) zur Bewährungsinstanz für das wird, worum es geht: den Menschen als soziales Wesen, das für die konkrete Gestalt seiner Sozialität in den Möglichkeiten und Grenzen von Zeit und Sein Verantwortung zu übernehmen hat.

2.6 Schöpfung und Geschöpflichkeit des Menschen werden vor allem sozial gedacht. Die Vorstellung von Schöpfung und Geschöpflichkeit mündet in ein, noch näher zu bestimmendes, Verhältnis von Zeit und Sein. Voraussetzung des sozialen Seins ist eine bestimmte Vorstellung vom individuellen Sein. Das individuelle Sein ist bestimmt durch das Motiv des getragenen und zugleich zentrierten Webwerks. Der Mensch kann in seiner individuellen Geschöpflichkeit als ein Webwerk verstanden werden. Der Mensch ist ein Webwerk.⁶

2.7 Dieses Webwerk Mensch hat nach dem hebräischen Narrativ zwei Ebenen der Verflechtung. Die *erste* Ebene: Im einzelnen Menschen sind die Kraft des Urteilens, die Kraft des Denkens und die Kraft des Handelns untrennbar ineinander verwoben. Die *zweite* Ebene: In all diesen Kräften sind wiederum rationale und emotionale Dimensionen, die Abwägung und die Gestimmtheit, ineinander verwoben. Wir können zwar den abwägenden Verstand oder das gestimmte Gefühl in den Vordergrund rücken.

5 Vgl. hierzu *M. Merleau-Ponty*, Das Sichtbare und das Unsichtbare (1966), München 1986; *ders.*, Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966, und *K. Meyer-Draue*, Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität, München ²1987.

6 Die typologisch zugespitzte Skizze der hebräischen Anthropologie nimmt wesentliche Punkte der wegweisenden Arbeiten von Hans-Walter Wolff und Bernd Janowski auf und wendet diese systematisch. Vgl. hierzu *H.W. Wolff*, Anthropologie des Alten Testaments. Mit zwei Anhängen neu herausgegeben von Bernd Janowski, Gütersloh 2010, und *B. Janowski*, Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen, Kontexte, Themenfelder, Tübingen 2019.

Letztlich agieren – ob wir es wollen oder nicht, ob es uns bewusst ist oder nicht – Urteil, Denken und Handeln in der Gleichzeitigkeit von Abwägung und Gestimmtheit immer ineinander. Diese Matrix der Individualanthropologie ist der Hintergrund für die hebräische Grundlegung von Bildung.

2.8 Diese Matrix der doppelten Verflechtung wird näher qualifiziert: Das Webwerk Mensch ist als Individuum *getragen* und zugleich *zentriert*. In diesem Webwerk erweist sich der Atem, die נפש (Näfash),⁷ als *tragender* Grund und das Herz, לב (Lev),⁸ wird zur *zentralen* Richtinstanz im Individuum für den Umgang mit dem Sozialen in der Zeit.

2.9 *Getragen*, am »Leben« gehalten wird das Webwerk Mensch vom Atem. Es ist der Hauch des Lebens, der dem Menschen Lebendigkeit verleiht. נפש (Näfash) wurde wegen einer Einpassung in das griechische Denken oftmals falsch als »Seele« übersetzt. נפש (Näfash) ist jedoch Mehr und Anderes. נפש (Näfash) ist die Vitalität, der Lebensatem und die Lebenskraft des Menschen. Diese Lebenskraft wird durch den Atem, das Atmen-Können veranschaulicht. Es geht gerade nicht um eine unsterbliche Seele als Zentrum des Lebens. נפש (Näfash) wird deswegen auch jenseits der vermeintlichen Opposition von Ratio und Emotio gedacht. Der Atem ist die den ganzen Körper durchdringende Lebenskraft. נפש (Näfash) erhält den Menschen und macht den Körper zum Leib, in dem der Mensch sich selbst wahrnehmen kann.

2.10 Zentriert und ausgerichtet wird das Webwerk vom Herzen, לב (Lev), in dem Denken und Handeln im Urteilen abgewogen werden können, abgewogen werden müssen. Die Lernbedürftigkeit des Menschen resultiert daraus, dass der Mensch sich in den geschichtlichen Zusammenhang überhaupt erst einmal einüben muss. Die Lernfähigkeit des Menschen aber basiert darauf, dass der Mensch über ein hörendes Herz verfügt – ein hörendes Herz als Sitz einer Vernunft, die Verstand und Gefühl integriert.

2.11 נפש (Näfash) und לב (Lev) sind damit auch die individuellen Voraussetzungen aller Sozialität des Webwerks Mensch. Näher bestimmt wird diese Sozialität im hebräischen Denken durch den Verweis darauf, dass der Mensch ein Wesen in Geschichte ist, sich mit seinem Denken, Handeln und Urteilen immer in Geschichte befindet. Die Geschöpflichkeit des

7 Vgl. hierzu Janowski, Anthropologie, 52ff, bes. 54.

8 Gerade in Dtn. 6, 6–9 zeigt sich, »dass es das ›gottgeleitete Herz‹ Israels bzw. eines jeden Israeliten ist, das den Gotteswillen, wie er in den deuteronomischen Gesetzen niedergelegt ist, in sich aufnehmen und die *praxis pietatis* umsetzen soll« (Janowski, Anthropologie, 535).

Menschen wird im Kontext des hebräischen Narrativs nur dann angemessen bestimmt, wenn das Sein von der Zeit her verstanden wird. Das gilt für das Individuum wie für die Menschheit.

2.12 Zeit ist zu verstehen als Geschichte und Geschichtlichkeit. Schöpfung und Geschöpflichkeit realisieren sich in Geschichte und Geschichtlichkeit – das ist das umfassende hebräische Narrativ. Die hier gewählte operativ-systematische Hermeneutik dekonstruiert die Begrenzung von Schöpfung und Geschöpflichkeit auf die Kapitel Gen 1–3. Dies ist sowohl von den Spannungen innerhalb dieser Kapitel (z.B. hinsichtlich der Hierarchisierung der Geschlechter)⁹ als auch von der Architektur der gesamten Thora aus motiviert.

2.13 Die Gesamtarchitektur der Thora kann geradezu als ein Appell gelesen werden, Schöpfung und Geschöpflichkeit nicht auf die biophysische Konstituierung eines Lebewesens »Mensch« und die Schaffung des Kosmos zu beschränken. Wer vom Menschen in seiner Geschöpflichkeit reden will, ist auf die Sozialität des Seins verwiesen. Kern der Sozialität des Seins ist Geschichtlichkeit. Diese aber wird in verschiedenen Erzählsträngen vom ersten bis zum fünften Buch Mose als – symbolisch gesprochen – achter und neunter Tag der Schöpfung entfaltet.

2.14 Am Ende dieser Erzählung vom Sein des Menschen in der Welt steht ein Bild, in dem Mensch-Sein durch die Bestimmung des Seins über den Umgang mit Zeit geprägt ist.

2.15 Der Modus, mit dem das Geschöpf Mensch Zeit und Sein in sich verbindet, wie es also sich in die Lage versetzt, sich im Angesicht der Erzählung zu sich selbst in ein Verhältnis zu setzen – das ist Bildung.

2.16 Deswegen schlage ich im vorliegenden Gang als eine Art Gedankenspiel vor, das Sh'ma Israel als Abschluss des Verständnisses von Geschöpflichkeit und Schöpfung in der Thora zu betrachten. Es ist der neunte Tag, an dem die Schöpfung des Menschen systematisch zu sich selbst kommt.

2.17 Dieses Gedankenspiel ist unmittelbar mit der Vorstellung verknüpft, dass in dem Verständnis von Sein und Zeit des Sh'ma Israel

9 Die Geschichtlichkeit des Seins steht nicht nur jenseits einer Hierarchisierung der Geschlechter, sondern impliziert geradezu eine Kritik an Über- und Unterordnungen. Wenn Schöpfung – anthropologisch betrachtet – in Geschichte zu sich selbst kommt, ist darin auch eine rechtebasierte Universalität und Egalität begründet, sich im Schatten der Entfremdung zu Freiheit und Verantwortung über die Steuerung der eigenen Lernprozesse zu verhalten.

ein spezieller Umgang des Menschen mit sich selbst als Lernwesen vorgezeichnet ist. Der neunte Tag der Schöpfung, an dem der Mensch als soziales Wesen definiert wird, beginnt mit einem didaktischen Appell »Höre Israel« (Dtn. 6,4) und endet mit der Erinnerung daran, dass alle Zeit als Geschichte unter den Vorzeichen des Exodus zu verstehen ist (Num 15,41). Anthropologisch betrachtet richten sich alle weiteren Motive von Dtn. 6,4–9 über Dtn. 11,13–17 und Num 15,37–41 auf einen einzigen Sachverhalt: das menschliche Lernen, alltäglich und unabgeschlossen.

2.18 Wenn es etwas gibt, das bei aller Vorsicht universal vom Mensch-Sein ausgesagt werden kann, dann ist es dies: Der Mensch ist ein Lern-Wesen. Vorsicht bedeutet: Wir sind gewarnt von postkolonialen, feministischen und antisemitismuskritischen Einwüfen, dass sich hinter Universalien nur allzu oft getarnte Machtmechanismen und Deutungsansprüche verstecken.¹⁰ Deswegen ist Vorsicht geboten bei Universalien.

2.19 Dennoch die Voraus-Setzung eines Universalen im Geflecht von Lernen und Freiheit: Mensch-Sein ist vor allem in kultureller Hinsicht nicht angemessen zu betrachten, wenn dieses vollständig als sozial determiniert oder genetisch instinktbedingt betrachtet wird. Ohne eine Grundlage von Freiheit und damit auch Un-Berechenbarkeit bleibt Mensch-Sein unverständlich. Freiheit aber wird praktisch im Umgang des Menschen mit sich selbst. Freiheit wird praktisch im Umgang des Menschen mit dem je eigenen Lernen. Die universale Grundannahme lautet: Der Mensch ist dazu fähig und zugleich darauf angewiesen, sich lernend zu sich und seiner Umwelt zu verhalten. Das aber bedeutet, dass der Mensch in der Selbstwahrnehmung seines Seins verwiesen ist auf etwas Veränderliches, Sich-Veränderndes in der Zeit. Im Sein ist der Mensch verwiesen auf das Verständnis von Zeit. Dies gilt gerade für die Herausforderung, sich zu sich selbst verhalten zu müssen. Dafür gibt es sehr unterschiedliche Modelle. Die Frage ist dann: Was qualifiziert unter welchen Vorzeichen diese Zeit? Und wie kann dies in den Lebensalltag hineingenommen werden?

2.20 Zurück zur Verschiebung der Perspektiven: Das Sh'ma Israel ist (dann auch) ein Dokument, in dem das menschliche Lernen allein bereits in seinem Auftaktdrittel in einen markanten Deutungsrahmen gestellt wird: »Höre, Israel: Der HERR, unser Gott, ist der einzige HERR. Und du sollst den HERRN, deinen Gott, lieben, von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit deiner ganzen Kraft. Und diese Worte, die ich dir

10 J. Derrida, *Die Différance* (1972), in: P. Engelmann (Hg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*, Stuttgart 1990, 76–113.

heute gebiete, sollen in deinem Herzen bleiben, und du sollst sie deinen Kindern einschärfen, und du sollst davon reden, wenn du in deinem Haus sitzt und wenn du auf dem Weg gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du dich erhebst. Du sollst sie als Zeichen auf deine Hand binden und sie als Merkzeichen auf der Stirn tragen, und du sollst sie auf die Türpfosten deines Hauses schreiben und an deine Tore.«

2.21 Worum sonst geht es – in anthropologischer Hinsicht – in diesem zentralen Text als den schlichten Umstand, dass der Mensch sich – unter noch näher zu vertiefenden Prämissen – lernend zu sich selbst und seiner Mitwelt verhalten soll? Jedes »Soll« enthält einen Appell an die Hörerinnen und Hörer und die Leserinnen und Leser. Ein solcher Appell aber ist – pädagogisch betrachtet – nichts anderes als ein Lehren, das von einem Text, »einer Botschaft«, ausgeht.¹¹ Der Text selbst wird zum Lehrer und zielt auf die Steuerung der Lernprozesse in den hörenden und lesenden Individuen und Gemeinschaften. Der Text wird so zum Erzieher, der seine Bedeutung aber erst dadurch entfalten kann, dass er aufgenommen und gedeutet wird. Die Vermittlung der Botschaft zielt auf Aneignung, existentielle Aneignung. Diese existentielle Aneignung kann – wenn dem Menschen auch nur ein Minimum an Freiheit zugestanden wird – nur dadurch wirksam werden, dass der Mensch sich zu sich selbst verhält. Selbst in der scheinbar blindesten Unterwerfung scheint noch so etwas wie eine existentielle Entscheidung und damit Verantwortung durch. Sonst wäre der Mensch unzurechnungsfähig (was es gerade juristisch ja durchaus auch gibt). In der Regel gilt: Das Lehren des Textes zielt auf eine Aufnahme und Verarbeitung, mit der die Hörenden und Lesenden sich im Gewährwerden ihres eigenen Lernens zu sich selbst verhalten. Das aber führt in die Struktur von »Bildung«.

2.22 Das Sh^cma Israel – so die These dieses Nach-Denkens – enthält die Grundfigur eines Bildungsmodells, in dem Individuum (und individuelle Verantwortung) und Kollektiv in ein bestimmtes Verhältnis gesetzt werden. Dieses Verhältnis zielt auf eine Existentialisierung von Zeit als Geschichte im Modus der gegenwärtigen Erinnerung und basiert insgesamt darauf, dass der Mensch sich in seinem permanenten, nie abschließbaren Lernen unter qualifizierten Vorzeichen zu sich selbst verhält. Das aber ist Bildung – im deutschen Sprachfeld in einen bewussten Kontrast zu Erziehung gesetzt.

11 Vgl. zur Detailanalyse von im Sh^cma angesprochenen Orten und Zeiten *Janowski*, *Anthropologie*, 127.

3. Anthropologische Folgerungen: Der Mensch vor Freiheit, Entfremdung und Befreiung

3.1 Bildung ist *gegründet* in einem Verständnis von Schöpfung und Geschöpflichkeit, wie es aus der Architektur der gesamten Thora systematisch entwickelt werden kann. Bildung ist *begründbar* aus einem Verständnis von Schöpfung und Geschöpflichkeit, wie es aus der Gesamtarchitektur der Thora systematisch entwickelt werden kann.

3.2 Entfalten wir diesen Gedanken in einem Denk-Weg über Schöpfung. Die Erzählungen der ersten drei Kapitel der Genesis sind – praktisch-systematisch gelesen – von der Grundspannung geprägt, dass der Mensch ein hybrides Wesen ist. Der Mensch ist unter allem Geschaffenen Krone und Abschaum der Schöpfung zugleich.

3.3 Das Mischungsverhältnis scheint unentwirrbar, wird der Mensch einerseits als gute Schöpfung Gottes, andererseits jedoch als größtmöglicher Betriebsunfall des Seins eingeführt. Dieser größtmögliche Betriebsunfall resultiert aus dem Umstand, dass der Mensch die radikale und tabuisierte Differenz zu Gott als Schöpfer offensichtlich nicht aushalten kann und aufzuheben trachtet. Jenseits aller Fragen, welcher Anteil welchem Geschlecht in diesem unsinnlichen Aufbegehren zuzuschreiben ist, einen sich Adam und Eva doch darin, dass sie es tun. Adam und Eva folgen der verführerischen Botschaft der Schlange je auf eigene Weise. In dem »dass« des Falls besteht kein Unterschied der Geschlechter.

3.4 Das »dass« des Falls wird getrieben von einem scheinbar unzählbaren Begehren. Das unablässige Streben permanenter Unzufriedenheit, so sein zu wollen wie Gott, zeichnet den Eintritt in die Geschichte über archetypische Entfremdungssymbole vor. Nach dem Fall beginnt die Transformation von Zeit in Geschichte. Der Mensch ist nicht mehr länger nur abstrakt ein lernendes Wesen. Die Befähigung zum Lernen wird jetzt zum Rettungsanker angesichts des Umstands, dass Mensch auf Lernen angewiesen ist, um das Überleben durch Arbeit zu sichern. Der Mensch wird mit seinem Lernen in den Horizont der Freiheit geworfen. Freiheit ist ein dreckiges Spiel, lustvoll und schön, verletzlich und grausam.¹² Die archetypischen Entfremdungssymbole des Mensch-Seins sprechen eine drastische Sprache. Kain, Noah und das Turmbau-Kollektiv von Babel fügen die Reflexionsfläche eines Spiegels zusammen, in dem Menschen

12 Vgl. dazu ausführlicher R. Koerrenz, Es gibt ein richtiges Leben nur im Falschen. Hebräische Anthropologie und demokratisches Denken, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71 (2019), 102–119.

den Voraussetzungen ihrer Menschlichkeit noch einmal anders ansichtig werden (sollen). Das Nachdenken über die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Lernens wird unausweichlich. Im Spiegel dessen wird der Mensch zu Bildung verurteilt. Zugleich steckt Bildung den Möglichkeits-horizont des Menschlichen ab. Diese Dialektik gilt es zu erläutern.

3.5 Die Voraus-Setzung aller Bildung ist Freiheit. Freiheit erst eröffnet einen Möglichkeitshorizont von Entscheidungen, wirft den Menschen jedoch zugleich zurück auf seine unausweichliche und nunmehr unentschuldbare Verantwortlichkeit – vor Gott, vor seiner Mitwelt, in letzter Konsequenz jedoch vor allem vor sich selbst.

3.6 Der achte Tag der Schöpfung ist dunkel. Die ersten Folgen der Freiheit sind brutal. Die Vorzeichen aller Geschichte sind (und bleiben) Symbole der Entfremdung des Menschen von dem nächsten Anderen (Abel), von den fernen Anderen (Babel) und von der Umwelt (Noah). Nichts ist nett daran – einzig, dass die Erde bestehen bleibt und Menschen auf ihr. Die Architektur der Thora stellt vor die Geschichte die Vorzeichen unaufhebbarer Entfremdung.

3.7 Die Vorzeichen des achten Tages bringen die eine Seite des hybriden Wesens Mensch zur Geltung. So wie die Würde des Menschen in der von Gott zugesprochenen Gottähnlichkeit und der Vorrangstellung des Menschen im Gesamtsystem von Welt in Erinnerung zu behalten ist, so sehr verweist der achte Tag der Schöpfung auf die verführerische Gestimmtheit der Freiheit außerhalb des Paradieses. Die Würde des Menschen ist gerade dadurch gefährdet, dass er die Gottähnlichkeit verabsolutieren will, zum Inhalt seines eigenen Strebens und Begehrens, seines Aufbegehrens macht. Das Narrativ vom Baum der Erkenntnis mit seinen verbotenen Früchten und das Narrativ von der menschlichen Selbstverabsolutierung im Turmbau zu Babel rahmen den achten Tag. In beiden Erzählungen geht es in letzter Konsequenz um eine Kritik des menschlichen Erkennens in theoretischer, praktischer und ästhetischer Hinsicht.

3.8 Entfremdung wird so zur Grundlage der Individual- und Sozialanthropologie. Denken von Zeit als Geschichte jenseits der archetypischen Entfremdungssymbole zwischen Mord und Fremdheit des Fremden wird u-topisch, ortlos, realitätsfern. Entfremdung ist die Signatur, von der aus Realität von Menschlichkeit und Mit-Menschlichkeit zu deuten ist.

3.9 Entfremdung zeigt sich in dem Verlangen nach Weltbeherrschung, nach Weltherrschaft durch gottähnliche Wissenskontrolle und daraus resultierende vermeintliche Gewissheit. Diese Gewissheit aber ist eine trü-

gerische Illusion, die in einer epistemischen Absolutheit¹³ ihr praktisches Pendant findet, letztlich aber nichts anderes als offensichtliche Signatur der Entfremdung ist.

3.10 Das Symbol vom »Baum der Erkenntnis« und das Symbol vom »Turmfragment zu Babel« unterscheiden sich lediglich in der systemischen Quantität, nicht aber in der begehrlchen Qualität. Im Schatten beider Symbole werden die Unverfügbarkeit und die Zerbrechlichkeit von Sprache als Grundbedingungen menschlichen Seins in der Geschichte sichtbar.

3.11 In die Grenzen der Kommunikation sind die Gefährdungen der leiblichen Existenz eingerahmt – Gefährdungen durch andere Menschen ebenso wie Gefährdungen durch die Natur.

3.12 Das aber macht vor allem eines deutlich: Der Mensch ist in seiner postparadiesischen Verfasstheit darauf verwiesen, das eigene Überleben sowohl physisch als auch psychisch nicht als selbstverständlich, sondern als gefährdet, als fragil zu betrachten.

3.13 In der Konsequenz ergibt sich als eine wesentliche Herausforderung, sich lernend zu seiner eigenen Freiheit verhalten zu müssen. Das Vertrauen auf das eigene Lernen und die Achtsamkeit auf das Wie und Was des Lernens sind notwendig, um das eigene Überleben (im Schweiß des Angesichts) zu sichern, zugleich jedoch auch – wie der neunte Tag der Schöpfung es ans Licht bringen wird – um das Verhältnis zu den Mitmenschen und zur Umwelt unter den Vorzeichen individueller Verantwortlichkeit zu gestalten.

3.14 Zwischenruf: Wenn die Rede von »Bildung« einen von Erziehung, Lernen, Sozialisation usw. eigenständigen Sinn entfalten soll, dann geht es um die reflexive Gestaltung von Freiheit über Verantwortung. Es geht im Grundmodell von Bildung in letzter Konsequenz (bei allen Impulsen, die von außen auf Menschen zukommen) um das Verhältnis des Menschen zu sich selbst mit Blick auf einen bewussten Umgang mit dem eigenen Lernen.

3.15 Das hebräische Narrativ trägt in das Verständnis von Bildung als Umgang des Menschen mit dem eigenen Lernen als Vor-Satz quasi ein Vor-Zeichen ein: Der Mensch lebt postparadiesisch immer und unaufhebbar unter Vorzeichen der Entfremdung – von sich, von Mit- und Umwelt

13 Vgl. W.D. Mignolo, Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität, Wien 2012.

und von Gott. Diese Unversöhntheit ist innerweltlich unüberwindbar, so unbequem der Gedanke auch ist.

3.16 Wenn wir nachfolgend die Vision des neunten Tages der Schöpfung betrachten, ist ein Blick auf den Ausgangspunkt der Dialektik von Entfremdung und Befreiung zu werfen. Der achte Tag ist (nur) das vorletzte Wort in der Beschreibung der Geschöpflichkeit des Menschen im hebräischen Paradigma.

3.17 Die entscheidenden Fragen lauten doch: Wo und wie kommt der Mensch zu sich selbst? Wo ist die Schöpfung des Menschen nach dem hebräischen Denken zu sich selbst gekommen? Worin findet die Geschöpflichkeit des Menschen ihren Fokus? Die vorläufige Antwort auf diese Fragen hat einen Rahmen und zwei Grundperspektiven.

3.18 Der *Rahmen* besteht in dem Narrativ, dass der Mensch im Umgang mit dem eigenen Lernen als dynamischem Grund seines Seins verwiesen ist auf eine bestimmte Qualifizierung der Zeit als Geschichte: der Geschichte des Bundes Gottes mit den Menschen als innerweltlich nie zu einem Ende gelangenden Umgang mit der Entfremdung.

3.19 Die *eine Grundperspektive* besteht in dem Modus des Einvernehmens mit und Einstimmens in diese Geschichte, für die – quasi als elementarste Form – das Sh^cma Israel steht. Hier stimmt der Mensch mit Blick auf das eigene, alltägliche Lernen in eine Deutung der Zeit als Geschichte unter den Vorzeichen der Dialektik von Entfremdung und Befreiung ein. Der Mensch lernt sich so als geschichtlich Gewordener und Werdender verstehen – und genau darin kommen Schöpfung und Geschöpflichkeit im hebräischen Sinne zu sich selbst.

3.20 Zugleich aber verweist die *andere Grundperspektive* darauf, dass der Mensch sich gerade darin als Geschöpf verstehen lernen muss, dass Schöpfung nie zu einem Stillstand, nie zu einem Abschluss, nie zu einer Aufhebung der postparadiesischen Entfremdung in innerweltlichen Verhältnissen gelangen kann. Das aber verweist – bildungstheoretisch gesprochen – den Menschen zugleich auf die Unabschließbarkeit seines Umgangs mit dem eigenen Lernen, auf die unhintergehbare Unvollkommenheit und Fragilität seiner Bildung.

3.21 Entfremdung ist nicht das einzige und das letzte Wort – gerade in der näheren Qualifizierung von Bildung. Das Sh^cma Israel als Vor-Satz, als Vor-Urteil, wie Menschen mit sich in ihrem eigenen Lernen umgehen können und sollen, verweist auf die Prägung des Seins über Zeit. Zeit aber wird verstanden als Geschichte und Geschichte wiederum interpretiert aus

dem Spannungsverhältnis von der Fragilität der Geschöpflichkeit und der Hoffnungsperspektive des Exodus.

3.22 Exodus wird nach dem Sh^ema Israel zunächst mit Blick auf Lernen zu buchstabieren sein als Eingeständnis des eigenen Fremd-Seins in Raum und Zeit durch die Erinnerung an Ägypten. Die Gedächtnisspur an die Unterdrückung und Ausbeutung des Kollektivs soll individuell transformiert werden in je eigenes Alltagsdenken und Alltagshandeln. »Und du sollst davon reden, wenn du in deinem Haus sitzt und wenn du auf dem Weg gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du dich erhebst« (Dtn 6,7b).

3.23 Im Vorschein des Exodus werden somit zwei unterschiedliche Formen des Wissens deutlich. Dem Wissen als Herrschaftsverlangen, auf Kontrolle von Wirklichkeit gerichtet, steht eine Form des Wissens gegenüber, das aus der Geschichte und der Erinnerung die Nahrung der Hoffnung schöpft. Auch darin vollendet sich das Verständnis von Schöpfung und Geschöpflichkeit im hebräischen Narrativ.

3.24 Die im Anschluss an das Sh^ema Israel sichtbar werdende Kontur von Schöpfung und Geschöpflichkeit weist über die biophysische Verfasstheit des Menschen hinaus auf das Verständnis für das Eingebundensein in Geschichte über Erinnerung. Nur über Geschichte kann Schöpfung verstanden werden. Nur über sein Agieren in der Geschichte wird der Mensch als Geschöpf sichtbar – als ein Geschöpf, in dem der Umgang mit Zeit das Sein qualifiziert. Die Grundoperation des Umgangs mit Zeit aber ist die Bewusstheit von und Verantwortlichkeit für das eigene Lernen (und von dort aus abgeleitet auch für die Initiierung des Lernens bei Anderen). Denn »diese Worte, auf die ich dich heute verpflichte, sollen auf deinem Herzen geschrieben stehen. Du sollst sie deinen Kindern wiederholen. Du sollst sie sprechen, wenn du zu Hause sitzt und wenn du auf der Straße gehst, wenn du dich schlafen legst und wenn du aufstehst.« Der Mensch steht im hebräischen Narrativ damit vor der Herausforderung eines permanenten Aufklärungsprozesses über die Bedingungen und Bedingtheiten des eigenen Lernens. Dies aber nie nur für sich, sondern immer im unsichtbaren Angesicht des unverfügbar Anderen und in der Erinnerung an das, was geschehen ist. Dies sind die systematischen Eckpfeiler einer Aufklärung alles Innerweltlichen und eines Auftrags zur Dekonstruktion des Scheinbaren, insbesondere wenn es mit letzten Gewissheiten jenseits der Geschichte Geltung beansprucht.

4. Bildung als Programm der Aufklärung – Versuch einer Einordnung

4.1 *Bildung* begründet als Ausdruck in der deutschen Sprache eine Ordnung unseres Denkens, in der eine Differenz vor allem zu Erziehung markiert wird. Diese Ordnung entstand im 18. Jahrhundert als Neujustierung der Anthropologie. Wenn wir von Bildung reden, sind die Ordnungsfunktion über begriffliche Differenzierung und die Sache an sich zu unterscheiden, auch wenn sich im 18. Jahrhundert das eine (die sprachliche Ordnung) aus dem anderen (der noch zu skizzierenden Sache) ergeben hat.

4.2 Gemeinsam ist einerseits *Bildung* und Erziehung der Bezug auf das anthropologische Elementarphänomen des Lernens an sich und andererseits, dass es in beiden Fällen um eine Steuerung eben dieses Lernens geht.

4.3 Der Unterschied liegt darin, wer als Akteur dieses Steuerungsprozesses in den Blick genommen wird. In Erziehung können dies sehr unterschiedliche Formen der direkten und indirekten Steuerung *von außen* sein (das ist hier nicht das Thema), in *Bildung* ist es der einzelne Mensch, der sich – quasi von innen – zu sich selbst verhält.

4.4 Autor der begrifflichen Konzeptionalisierung von *Bildung* war Moses Mendelssohn, Mentor der sachlichen Begründung der dahinterstehenden anthropologischen Grundfigur Immanuel Kant (im Anschluss an Jean-Jacques Rousseau).

4.5 In *Bildung* geht es um Freiheit, Mündigkeit, Autonomie und daraus resultierende Verantwortung. Damit einher geht eine Einsamkeit vor sich und mit sich. Das Selbst wird zur Richtinstanz des eigenen Urteilens, Denkens und Handelns. Und gerade darin wird sich der Mensch – wenn er denn wach ist – seiner eigenen Fremdheit, seiner eigenen Entfremdung bewusst. Dies gilt auch bzw. gemäß dem hebräischen Narrativ gerade dann, wenn die Konstruktion des Selbst die Differenz zu etwas ganz Anderem, Unverfügbarem, nicht namhaft zu machendem Realen vorsieht. Der erste Blick zur Bewertung des eigenen Urteilens, Denkens und Handelns richtet sich auch angesichts dessen immer auf den unsichtbaren Spiegel des Selbst. Das ist der Preis der postparadiesischen Freiheit – oder der Lohn, wie immer man individuell dies sehen mag.

4.6 Diese Konstellation auf einen neuen Begriff zu bringen, ist das Anliegen von *Bildung* als Summe der Neujustierung einer aufgeklärten Vorstellung vom Menschen im 18. Jahrhundert. *Bildung* ergibt so und nur so als anthropologische Kennzeichnung einen, von anderen Begriffen wie beispielsweise Erziehung, Lehrplan oder Sozialisation verschiedenen

Eigen-Sinn. *Bildung* ist der Sache nach: ein ethisches Modell aufgeklärten In-der-Welt-Seins.

4.7 *Bildung* symbolisiert als Projekt der Aufklärung geradezu das Aufbegehren gegen die Lieblichkeit jeglicher Idealität und Idealisierung, die dem humanistischen Denken über »Bildung« in der Regel innewohnt.

4.8 Mit dem Rückbezug auf Aufklärung geht es nicht um eine museale Erinnerung an irgendeine historische Zeit, sondern systematisch um den Versuch, der warenförmigen Zerstörung des Grundgedankens das rebellische Potenzial von *Bildung* auch gegen die eigene Deformation entgegenzustellen.¹⁴ Denn *Bildung* ist sowohl der begrifflichen Konzeptionalisierung als auch der sachlichen Begründung nach eine rebellische Vorstellung, die Moses Mendelssohn und – ohne den Begriff zu verwenden – Immanuel Kant in die Selbstinterpretation des Menschen eingetragen haben. Es geht Beiden um die Bedingung der Möglichkeit von allem: von Selbstwahrnehmung, von Weltwahrnehmung, von Denken, von Handeln, von Urteilen.

4.9 Immanuel Kant hat den Gedanken des sich selbst bewusstwerdenden Menschen mit dem Motiv der Mündigkeit im Spiegel der Unmündigkeit thematisiert.¹⁵ Aufklärung ist und bleibt ein Prozess, der nicht zu einem Abschluss kommen kann und darf, mit dem immer wieder neu gerungen werden muss, um dem Menschlichen in den umgrenzten Möglichkeiten des Innerweltlichen einen pluriformen Raum zu verschaffen.

4.10 Für Moses Mendelssohn ist *Bildung* die Antwort darauf, was man überhaupt unter Aufklärung verstehen kann. Mendelssohn entwickelt eine »Konzeption von Bildung, die sich als praktisch-interaktive und theoretisch-reflexive Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung versteht.«¹⁶ Dass *Bildung* einerseits in Aufklärung als theoretische Haltung der Weltzuwendung und andererseits in Kultur als deren praktische Gestaltung unterschieden werden kann, hat Mendelssohn unwiderrufbar in das ego-kritische Stammbuch der Moderne eingeschrieben.

14 Th. W. Adorno, Theorie der Halbbildung (1959), in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt am Main 1990, 93–121; G. Bollenbeck, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt am Main 21994.

15 I. Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: E. Bahr (Hg.), Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Stuttgart 1974, 8–17.

16 D. Benner, Bildung und Aufklärung. Überlegungen zu ihrer Beziehung im Anschluss an Kant und Mendelssohn. In: R. Messner (Hg.): Wolf Dietrich Schmied-Kowarzik – Akademischer Abschied am 2. Februar 2007. (Kasseler Universitätsreden Nr. 15), Kassel 2007, 33–51, hier: 42.

4.11 In seiner Schrift »Ueber die Frage: was heißt aufklären?« aus dem Jahr 1784 finden sich einleitend die Sätze: »Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum.« Und er fährt – wenige Sätze später – fort: »Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern. Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr Bildung hat dieses Volk. Bildung zerfällt in Kultur und Aufklärung. Jene scheint mehr auf das Praktische zu gehen: auf Güte, Feinheit und Schönheit in Handwerken Künsten und Geselligkeitssitten (objektive); auf Fertigkeit, Fleiß und Geschiklichkeit in jenen, Neigungen, Triebe und Gewohnheit in diesen (subjektive). [. . .] Aufklärung hingegen scheint sich mehr auf das Theoretische zu beziehen. Auf vernünftige Erkenntniß (objekt.) und Fertigkeit (subj.) zum vernünftigen Nachdenken, über Dinge des menschlichen Lebens, nach Maaßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen. Ich setze allezeit die Bestimmung des Menschen als Maaß und Ziel aller unserer Bestrebungen und Bemühungen, als einen Punkt, worauf wir unsere Augen richten müssen, wenn wir uns nicht verlieren wollen.«¹⁷

4.12 Der »Mensch als Maß und Ziel« ist die Fixierung des Verständnisses von *Bildung* auf Anthropologie. *Bildung* ist ein anthropologisches Modell.

4.13 Im Hintergrund stehen als regulative Ideen die Orientierung an Freiheit, Mündigkeit und Autonomie. *Bildung* ist der Oberbegriff, von dem aus das individuelle und das soziale Sein des Menschen durch eine Orientierung an Freiheit, Mündigkeit und Autonomie neu verstanden werden können, neu verstanden werden müssen.

4.14 Soll Freiheit einen Anhaltspunkt an Wirklichkeit haben, dann muss sie (auch) anthropologisch geerdet werden. Das aber führt unweigerlich zu einem Punkt, der jenseits aller kulturell-kontextuellen Prägungen als eine universale Aussage tragfähig erscheint: dass Menschen lernen und dieses Lernen nicht nur von außen gesteuert wird, sondern der als (relativ) frei gedachte Mensch für die Steuerung des Lernens selbst (mit)verantwortlich ist.

17 M. Mendelssohn, Über die Frage: Was heißt aufklären? (1784), in: E. Bahr (Hg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Stuttgart 1974, 3–8, hier: 3f.

4.15 Die Rede von Verantwortung steht immer in der Gefahr, zu einem abstrakten Ideal zu verkommen, wohlgedacht, aber ohne leibseelische Rückbindung an das Selbst. Denken wir aber, wie es Mendelssohn und Kant nahelegen, Verantwortung (auch) als einen Prozess, in dem Menschen sich zu sich selbst hinwenden, dann werden wir unweigerlich auf den Sachverhalt des Lernens zurückverwiesen.

4.16 Diese Hinwendung gliedert Mendelssohn in eine praktische und eine theoretische Aktivität, eben Aufklärung und Kultur. Dafür führt er als anthropologisch-integrierende Signatur das Wort *Bildung* ein. So wird in dem Modell *Bildung* – wenn man diese Trias Bildung, Kultur, Aufklärung mit dem Motiv der Bearbeitung von selbstverschuldeter Unmündigkeit im weiten Sinne bei Kant¹⁸ verknüpft – die aufklärende und zugleich kulturelle Seite des Weltbezugs mit der Offenheit des Lebenslaufs über Lernen verbunden. Lernen wird nach innen als Prozess freigelegt, in dem das Selbst sich zu sich selbst verhält. In beiden Hinsichten, der aufklärenden und der kulturellen, legen Menschen vor sich selbst Rechenschaft ab, wie sie sich verantwortlich, d.h. im Bewusstsein ihrer Vor-Urteile zu Welt verhalten.

4.17 Vorausgesetzt wird im Modell Bildung, dass der Mensch als ein (relativ) freies Wesen betrachtet wird, das für sein Denken und Handeln unter den Vorzeichen dieser Freiheit Verantwortung übernehmen kann, vor allem aber muss. Bildung ist die Fähigkeit, sich zu seinen eigenen Vor-Urteilen verhalten zu können. Diese Vor-Urteile können wir – zumindest in einem bestimmten Maße – erkennen und dann wählen. Sonst ergäben die Reden von Freiheit und Verantwortlichkeit keinen Sinn.

4.18 Im hebräischen Narrativ können Adam und Eva als die ersten Freigelassenen der Schöpfung betrachtet werden, die der Sache nach von den Leserinnen und Lesern sowie den Hörerinnen und Hörern des Wortes vor allem so zu verstehen sind: als frei und als verantwortlich. Wie sonst ergäben die nachfolgenden Erzählungen von Kain bis Mose einen Sinn, wenn nicht Alle als Freie und Verantwortliche angesprochen werden könnten. Nur so und nur deswegen kann Geschichte auch als ein Bundesgeschehen betrachtet werden, wobei Bund sich nach den Varianten des einseitigen Zuspruchs der Treue durch Gott (bei Noah und den Erzeltern) im Exodus-Geschehen zu etwas wandelt, in dem gerade diese Freiheit und diese Verantwortlichkeit in einer Partnerschaft asynchroner Gleichheit (Michael Walzer) zum Programm wird. Kurz:

18 Zu der Unterscheidung einer »weiten« von einer »engen« Auslegung des Motivs der selbstverschuldeten Unmündigkeit vgl. *Benner*, Bildung, 36ff.

4.19 Das hebräische Narrativ appelliert mit seinen Überlieferungen an eine Beschreibung des postparadiesischen Menschen als frei und verantwortlich.

4.20 Das hebräische Narrativ bietet Vorzeichen an, mit denen der Mensch einen Bezug zu sich selbst aufbauen kann, zu sich selbst aufbauen soll, zu sich selbst aufbauen muss – um in den innerweltlichen Verhältnissen im Rahmen des Bundes einen Umgang mit der Entfremdung zu finden.

4.21 Das hebräische Narrativ zielt auf ein Modell von *Bildung*, wenn darunter wie bei Mendelssohn ein von kritischer Reflexion getragener, verantwortlicher Umgang mit Freiheit in theoretischer (Aufklärung) und praktischer (Kultur) Hinsicht gemeint ist.

4.22 Die universale Grundlage von Freiheit ist Lernen, der Modus des Umgangs mit Freiheit ist Bewusstwerdung von eigenen Vor-Urteilen und deren Verantwortung. Freiheit realisiert sich bildungstheoretisch in der Wahl, Reflexion und Schulung von Vor-Urteilen, mit deren Hilfe Menschen sich reflexiv zum eigenen Lernen verhalten können. In den Vor-Urteilen geht es um die normative Ausrichtung von Bildung. In diesem Sinne kann Bildung als angewandte Ethik einer Anthropologie des Lernens verstanden werden. Das hebräische Narrativ trägt in diese Anthropologie eine bestimmte Deutung von Freiheit ein: Freiheit als Entfremdung und als Umgang mit Entfremdung im Bundesgeschehen.

4.23 Die Deutungsmuster der Kollektivindividualität und der gegenwärtigen Erinnerung konstituieren die Vor-Urteilsstruktur von »Bildung« im hebräischen Denken. Nachdem die Position dieser Deutungsmuster in der Logik einer Anthropologie als Bildung skizziert worden ist, gilt es nun, deren Inhalte als Spezifika der hebräischen Grundlegung von Bildung zu vertiefen.

5. Kollektivindividualität – zum Paradox des Selbstbezugs

5.1 Bildung ist Ausdruck für einen Selbstbezug des Individuums. In Bildung bezieht sich ein Individuum auf sich selbst in der Form, dass es sich zum eigenen Lernen verhält. Dieses Verhalten zum eigenen Lernen vollzieht sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich dadurch, dass es sich der Vor-Urteile, mit denen das eigene Lernen gesteuert wird, gewahr wird.

5.2 Diese Vor-Urteile können im Bewusstwerden des eigenen Fühlens (der Gestimmtheit) und Denkens geprüft, beibehalten oder geändert wer-

den. Dieser Vorgang vollzieht sich in jedem Individuum tagtäglich permanent, ohne dass dies in der Regel bewusst (gemacht) wird. Bildung hat elementar mit emotionalem und rationalem Bewusst-Sein, Bewusst-Werden und Bewusst-Machen (je nachdem, welche Perspektive eingenommen wird) zu tun.

5.3 Bildung und Nicht-Bildung unterscheiden sich demnach anhand der Fähigkeit, sich zu den Bedingungen und Bedingtheiten der eigenen Wahrnehmung über die Steuerung des eigenen Lernens bewusst verhalten zu können. Bildung schließt die Achtsamkeit auf diese Bedingungen und Bedingtheiten sowie die Artikulation der daraus resultierenden Positionalität und Perspektivität des Denkens, Redens und Handelns ein. In Nicht-Bildung spielen diese Achtsamkeit und diese Artikulation keine Rolle.

5.4 Zwischennotiz 1: Unter *Bedingtheiten* werden die langfristigen Prägungen der eigenen Wahrnehmung und damit auch des Umgangs mit dem eigenen Lernen verstanden. Im Unterschied dazu verweisen *Bedingungen* auf aktuelle, gegenwärtige Umstände, die die eigene Wahrnehmung beeinflussen. Weder *Bedingtheiten* noch *Bedingungen* vermögen ein Individuum vollständig seiner Verantwortung zu entheben, auch wenn deren Bedeutung z.B. juristisch zu berücksichtigen ist.

5.5 Zwischennotiz 2: Unter *Positionalität* soll ein gefestigtes Arrangement (z.B. der konkreten Lebensumstände, der sozialen Position über die Zuschreibung von Geschlechter-, Besitz- oder Berufsrollen) verstanden werden. Im Unterschied zur *Positionalität* rückt die *Perspektivität* stärker die Einflüsse einer je gegenwärtigen Situation (z.B. des kommunikativen Kontextes, einer Zeitstimmung) in den Vordergrund.

5.6 Zwischennotiz 3: Bedingtheiten und Bedingungen, Positionalität und Perspektivität bilden die Matrix der Sprech-Position. Macht und Ohnmacht werden in dieser Matrix ineinander verwoben. Die Artikulation, also das Verbergen und/oder das Offenlegen, dieser Sprech-Position, ist ein wesentlicher Um-Stand jeglicher Kommunikation. Neutrales, »objektives« Reden gibt es nicht. Das Bewusst-Sein der Sprech-Situation ist konstitutiver Teil des Gebildet-Seins. Bewusst-Sein ist Voraussetzung von Mit-Teilung. Die Mit-Teilung der Sprech-Situation ist möglich, zuweilen auch notwendig, um Kommunikation zu stiften, nie jedoch absolut zwingend. Ver-Bergen ergibt einen eigenen Sinn als Schutz unter dem Deck-Mantel des scheinbar Objektiven, gerade angesichts von Entfremdung.

5.7 Im hebräischen Denken bildet das Verständnis von Zeit als Geschichte die Grundlage für das Verständnis von Sein im Sinne der Geschöpflichkeit. Konkret wird dieses Seinsverständnis zum einen in einem

Paradox des Selbstbezugs in Form einer Kollektivindividualität. Konkret wird dieses Seinsverständnis zum anderen als Paradox des Weltbezugs in der gegenwärtigen Erinnerung als bejahende Negation. Das sind die beiden Vor-Urteile, mit denen das hebräische Denken die formale Struktur von Bildung als Selbstreferentialität in der Lernsteuerung (über die universale Bedingtheit der Entfremdung hinaus) konkretisiert.

5.8 »Höre Israel« ist zugleich ein Kollektivappell und ein Individualappell. Aus dem Zusammenspiel beider Appellstrukturen ergibt sich das Vor-Urteil der Kollektivindividualität als ein erstes Spezifikum von Bildung im hebräischen Narrativ.

5.9 Wer wird angesprochen? Angesprochen wird der Mensch als Individual- und Kollektivwesen. Das Individuum im Kollektiv und das Kollektiv mit Blick auf die es tragenden Individuen. Beides ist nicht zu trennen.

5.10 Grundlegend für die Verflechtung von Kollektivität und Individualität ist ein Verständnis von Zeit als Geschichte, das das Sein des Menschen prägt. Das Sein wird geprägt durch die Erzählung des Bundes vor dem Hintergrund des Vor-Satzes einer unaufhebbaren Entfremdung. Dies richtet sich gegen ein anderes Vorzeichen des Seins: Bildung im Sinne der bestmöglichen Entfaltung vorhandener Anlagen bis hin zur Formierung eines zugleich schönen und guten Menschen (im Extremfall ohne Makel) ist demnach Ideologie und Götzendienst am Selbst. Denn: Jegliche Vision des Positiven prallt an der Wirklichkeit und vor allem der Erfahrung von Geschichte ab. Realismus rechnet nicht mit Gelingen, sondern mit Scheitern. Die Zähmung des Scheiterns ist das endlich-fragile Glück im gelingenden Dennoch. Nur die Negation kann realistisch das Positive begründen, ohne dass es jedoch einen zwingenden kausalen Zusammenhang gibt. Deswegen: Das hebräische Narrativ entfaltet eine *andere* positive Vision des Mensch-Seins, in und mit Entfremdung realistisch (nicht idealistisch) Sozialität zu denken und zu gestalten.

5.11 Im Bund Gottes mit den Menschen und (nach dem Sinai) der Menschen mit Gott wird das Verhältnis vom Ich zu dem Anderen (innerhalb des umgrenzten Kollektivs ebenso wie zu allen Menschen) konstituiert durch das Alles tragende Verhältnis zu dem unverfügbaren und doch empathischen Anderen, der in seinem Anderssein noch nicht einmal ausgesprochen namhaft gemacht werden kann. Bildung basiert im hebräischen Narrativ auf einer absoluten Differenz Erfahrung. Diese absolute Differenz Erfahrung gegenüber dem ganz Anderen führt ein Bewusstsein für die Differenz gegenüber allen Anderen mit sich – erkenntnistheoretisch und als regulative Idee auch ethisch.

5.12 Das Vor-Urteil der Kollektivindividualität führt zunächst und vor allem zu etwas wie einem misstrauenden Vertrauen in das Selbst, weil die Unzulänglichkeit der Kontrolle des Eigenen angesichts der Entfremdung immer unter dem Vorzeichen einer skeptischen Unsicherheit steht. Es ist nicht die Skepsis der Philosophen, sondern die Skepsis von Abraham, Issak und Jakob angesichts der Unverfügbarkeit des ganz Anderen. Die Skepsis richtet sich auf das Selbst, nicht auf die Anderen. Die Skepsis ist über die Reflexion der Bedingungen und Bedingtheiten des eigenen Lernens konstruktiv in den Alltag zu transformieren.

5.13 Die Rede von »dem« Bund ist irreführend. Zeit als Geschichte wird im hebräischen Narrativ – systematisch verstanden – geprägt von einer multiplen Bundesstruktur mit unterschiedlichen Aussage- und Zuwendungslogiken. Insbesondere mit Blick auf die didaktischen Konsequenzen gibt es *nicht die eine* Form des Bundes, sondern – typologisch zugespitzt – *mindestens zwei* Formen: die Form des Exodus und alle anderen Formen.¹⁹ Dies ist für den Aspekt der Verantwortung relevant, der so erst auch im Verhältnis des Menschen zu sich selbst denkbar wird.

5.14 Der Unterschied in den Bundesformen resultiert aus dem Umstand der Verantwortlichkeit des Menschen bzw. der Menschen für die Zeit (und für das »Wohlergehen« Gottes angesichts der Welt). Im Exodus wird die Freiheit des Menschen als Verantwortung neu justiert. Dies geschieht kollektiv und im Kollektiv individuell. »Am Berg Sinai entscheidet jedenfalls das Volk, und dies impliziert, daß es nun besitzt, was ihm in Ägypten zu fehlen schien: die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen. Es verfügt nicht nur über natürliche Freiheit, sondern auch über freien Willen.«²⁰ Diese Rede von natürlicher Freiheit und freiem Willen im Kollektiv des Volkes ergibt nur Sinn, wenn sie zugleich auch anthropologisch-individuell verstanden wird. Es sind konkrete Menschen, die das Volk konstituieren. Das Volk ist für sich kein aktives Abstraktum, hinter dem die Einzelnen sich verstecken könnten. Der Einspruch des Sh'ma Israel tönt laut im Hintergrund, dass es das Herz aller Einzelnen ist, auf das der Exodus-Bund zielt. Die Übernahme der Entscheidung und damit auch der Verantwortung erfolgt kollektiv individuell. Das Neue verpflichtet Kollektiv wie Individuum gleichermaßen.

5.15 Die Unterscheidung der kommunikativen Struktur der Bundesschlüsse vor und im bzw. nach dem Exodus ist gerade mit Blick auf

19 Die Unterscheidung der kommunikativen Struktur der Bundesschlüsse vor und im bzw. nach dem Exodus übernehme ich unter anderem aus der wegweisenden Arbeit von *Michael Walzer*, *Exodus und Revolution*, Berlin 1988.

20 *Walzer*, *Exodus*, 90.

die Vor-Urteilsstruktur des Lernens zu beachten. Mit den Motiven von Verantwortlichkeit und Verantwortung ändert sich das Grundverständnis des Menschen als Geschöpf. »Es ist nützlich, den Sinai-Bund und seine späteren Wiederholungen von dem Bund mit Noah und Abraham (und danach von dem Bund mit David, der den beiden letzteren nachempfunden war) zu trennen. Die früheren Bünde haben die Gestalt absoluter und bedingungsloser Versprechungen, die von Gott gegeben werden. [...] Auf dem Berg Sinai sind Gottes Versprechungen dagegen von radikalen Bedingungen abhängig.«²¹ Der Mensch als Geschöpf hat Zeit zu verantworten als Geschichte. Dies ist eine neue Qualität des postparadiesischen Seins. Die Schöpfung gelangt an diesem Motiv des neunten Tages in die Vorhalle des Sozialen. Der Mensch taumelt nicht mehr nur als Geleiteter und Getriebener durch die Zeit. Dem Menschen werden im Schöpfungsakt des Geschichtsbewusstseins Kriterien vor Augen geführt, mit deren Hilfe ein Arrangement mit der (am eigenen Leib und an eigener Seele auch in Form von Sklavenschaft erfahrenen) Entfremdung denkbar wird. Der Schlüssel hierzu ist der Umgang mit sich selbst über die Steuerung des eigenen Lernens.

5.16 Die Bundeszusage an Noah als Symbol für das Mensch-Sein schlechthin kennt nur die Richtung von dem ganz Anderen »hinunter« zur Welt. Die Bundeszusage ist einseitig, dass die Erde im Rahmen der menschlichen Mühen und der Unberechenbarkeit der Natur doch im Rhythmus von Tag und Nacht, Saat und Ernte bestehen bleiben wird. Und auch die Kopplung der Menschheitszusage mit den Erstbegründungen eines eigenen hebräischen Weges in Abraham folgt der Logik der Herablassung. Es ist eine einseitige Auswahl und Bundeszusage, dass das gelingende Mensch-Sein, das Modell für die individuelle und kollektive Existenz in der Geschichte, in Abraham, Sarah und deren Nachkommen repräsentiert werden soll. Kurzum: Beide Bundeszusagen sind einseitig gegründet. Das zunächst als einseitig und schroff erzählte Herablassen des ganz Anderen bei Noah und Abraham verwandelt sich im Exodus-Bund mit der Moses-Überlieferung in ein Spannungsverhältnis, in dem Unverfügbarkeit und Freiheit Gottes mit der Verhandelbarkeit von Geschichte und der Verwundbarkeit Gottes durch die faktischen politischen Entwicklungen zusammengedacht werden muss. Durch den Exodus-Bund konstituiert sich eine Kollektivindividualität, die im »Höre Israel« auf den Punkt gebracht wird.

5.17 Diese Kollektivindividualität gilt zunächst für Israel, weist aber darüber hinaus. Der Schlüssel hierfür ist der Übergang vom achten Tag der

21 Walzer, Exodus, 87.

Entfremdung zum neunten Tag des konstruktiven Umgangs mit Entfremdung als Vollendung der Schöpfung des Menschen. Diese Vollendung der Schöpfung wird eingeleitet durch die Logik der Repräsentation von Menschheit in Abraham nach dem 1. Buch Mose 12,3 (»in Dir sollen gesegnet sein alle Völker«). Diese Zusage bildet – systematisch betrachtet – den Abschluss der Urgeschichte, weil durch diese Zusage Universalität und Repräsentation (Erwählung des Volkes Israel) der Geschöpflichkeit des Menschen gekoppelt werden und damit die Ablösung von der reinen Entfremdung beginnt. In der Bundeszusage an Abraham wird das Neue des neunten Tages als Form des möglichen Umgangs mit der zuvor geschilderten Entfremdung beschreibbar gemacht. Abraham und in dessen Folge der Bund im Exodus-Geschehen werden für das Individuum zur Grundlage einer Kollektivindividualität und für die Menschheit zum Modell, wie Sozialität unter den Vorzeichen der Entfremdung konstruktiv gewendet werden kann. Vollendet wird diese Vorstellung der Geschöpflichkeit des Menschen im »Höre Israel« als Sozialität der Geschichtlichkeit.

5.18 Das hebräische Narrativ gründet somit das Sein in der Deutung von Zeit als einer *bestimmten* Geschichte. Das hebräische Narrativ gründet in einer *Befreiung*serfahrung, die jeglicher Gegenwart den Spiegel vorhält, wie Menschen mit Menschen umgehen, wie Herrschaft organisiert und legitimiert ist, wie insbesondere mit Menschen, die in einem sklavenvähnlichen Zustand als Ausgegrenzte, Marginalisierte am Rande einer Gesellschaft existieren, umgegangen wird.

5.19 Das Selbst wird dabei konstituiert durch die Gleichzeitigkeit von Selbstbewusstsein und Selbstinfragestellung. Das Bewusstsein resultiert daraus, dass der Mensch als Individuum angesprochen ist, als je Einzelne bzw. Einzeler in die Geschichte einzutreten und in ihr über die gegenwärtigende Erinnerung (siehe unten) Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig ist dabei jedoch das Motiv leitend, dass mit Israel immer ein systemischer Zusammenhang des Alltagshandelns als »Volk« angesprochen ist. So sehr die Einzelnen je für sich angesprochen sind, sind sie es gerade nicht als a-soziale Singularität. Kollektiv bestimmt ist die Teilhabe an einer vorgegebenen, überlieferten Geschichte. Individuell bestimmt jedoch ist die Fortschreibung, Aktualisierung, Realisierung der Geschichte in der eigenen Existenz.

5.20 Das Bewusstsein einer solchen Kollektivindividualität ist die Grundlage aller Bildung. Es geht um das Vor-Urteil, mit dem das eigene Sein und von dort aus andere Menschen und die ganze Menschheit als Teil von Geschichte (Gottes) betrachtet werden.

5.21 Dass im Umgang mit dem eigenen Lernen das Sein nur aus der Zeit heraus zu verstehen ist, gilt damit sowohl für die überindividuelle Geschichte des Kollektivs als auch für eine individuelle Aneignung von Zeit durch Erinnerung an eben diese Geschichte.

5.22 Damit bekommt der Selbstbezug im eigenen Lernen als zu verantwortende Selbstreflexivität der Wahl von Vor-Urteilen aufgrund der Ambivalenz der Freiheit (nach dem Ausgang aus dem Paradies) eine paradoxe Grundspannung: sich gleichzeitig in der Gestaltungsfähigkeit und in dem Gefährdungspotenzial sehen und aushalten zu müssen.

6. Gegenwärtige Erinnerung – zum Paradox des Weltbezugs

6.1 Neben dem Deutungsmuster der Kollektivindividualität ist es der Modus des gegenwärtigen Erinnerns, der die Vor-Urteilsstruktur von »Bildung« im hebräischen Sinne näher bestimmt.

6.2 Die Rolle des Menschen als Geschöpf wird im Modus des gegenwärtigen Erinnerns aus einer doppelten Logik beschrieben: der Logik, dass der Mensch ein Wissender ist, und der Logik, dass der Mensch ein Orientierungsbedürftiger ist.

6.3 Das Bild vom Menschen als Wissendem verweist auf eine andere Dimension in dem Fall vom Baum der Erkenntnis als die, die bislang betont wurde. Gerade bildungstheoretisch begründet dieser Fall als Verfehlung gegen die von Gott vorgesehene Ordnung nicht nur den Beginn einer unaufhebbaren Entfremdung, mit der der Mensch umzugehen zu lernen hat. Zugleich ist mit diesem Motiv auch konstruktiv ein Ermöglichungshorizont von kollektiver und individueller Lebensbewältigung über Lernen angezeigt.

6.4 In der Möglichkeit, die Befähigung zu Wissen zur Grundlage aller Vor-Urteile zu machen, wird die Hoffnung mitgeführt, dass es einen konstruktiven Umgang mit Entfremdung geben kann. So scheinen Maßstäbe wie Frieden oder Gerechtigkeit zumindest möglich, wenn auch nicht selbstverständlich oder naheliegend.

6.5 Diese Hoffnung wird im hebräischen Denken gespeist durch den Rückverweis auf die Orientierungsbedürftigkeit des Menschen. Das Spannungsverhältnis von Wissen und Orientierungsbedürftigkeit kann bearbeitet werden in einer gegenwärtigen Erinnerung, in der der Mensch in seinem geschichtlichen Bewusstsein an die Architektur des Bundes verwiesen wird.

6.6 Zwischennotiz 1: Bildung verweist *formal* auf die Einsicht in die Verantwortung für das eigene Lernen. In dieser Einsicht geht es um einen solchen Umgang mit der Befähigung zu Wissen, in dem die eigene Freiheit verantwortet wird. Bildung verweist (im hebräischen Denken) *material* auf ein Lesen der Wirklichkeit unter den Vorzeichen von Bund und Exodus. Damit verbunden ist der Appell einer Perspektivübernahme der Weisung, beispielsweise zum Umgang mit innerweltlichen Autoritäten, mit Besitz, mit Fremdheit und Fremden.

6.7 Zwischennotiz 2: Gegenwärtigung verweist auf den Prozess einer Entmythologisierung des Innerweltlichen, der in dem hebräischen Denken selbst angelegt ist. Entmythologisierung – oder (post)modern gesprochen: Dekonstruktion – verweist vor dem Hintergrund der absoluten Differenz von Mensch und dem ganz Anderen auf die notwendige Relativität aller innerweltlicher Herrschaftsansprüche und Deutungsmuster. Es gibt für Menschen keinen Gott auf Erden, seien es die Sterne am Himmel, sei es der König auf dem Thron, sei es ein noch so golden glänzendes Kalb.

6.8 Gegenwärtigung wird materialisiert durch die Erinnerung an das Exodus-Geschehen, mit der Kriterien für das Be-Urteilen des je Gegenwärtigen diskutiert werden können. Im Zentrum der Erinnerung steht der Umstand, dass Israel »herausgeführt [wurde] aus dem Land Ägypten« (Num 15,41). Das ist zu erinnern, das ist als Vor-Urteil orientierungsgebend für das Bedenken des und Handeln im Alltäglichen.

6.9 Daran wird deutlich, dass die gegenwärtigende Erinnerung an den Exodus – didaktisch betrachtet – eine doppelte Intention verfolgt. So geht es um eine ethische Ausrichtung der Erinnerung in zweifacher Hinsicht: als Kritik und als Handlungsprinzip. Als Kritik verweist der Exodus sozialanalytisch auf die Entmythologisierung der innerweltlichen Machtansprüche. In letzter Konsequenz mündet dies in eine Haltung, die als innerweltlicher Atheismus²² beschrieben werden kann. »Achtet aber darauf, dass euer Herz sich nicht verführen lässt und ihr nicht abfallt und anderen Göttern dient und sie anbetet« (Dtn 11,14).

6.10 Daneben aber führt die Erinnerung zugleich auch einen konstruktiven Appell zur Weltgestaltung innerhalb eines Strukturzusammenhangs von Erbarmen, Recht und Kult mit sich. Als solche ist der Exodus auch als regulative Idee für Gesellschaftsentwicklung etwas, was in den Umgang mit dem eigenen Lernen einfließen soll. Die kritisch-sozialanalytische

22 Vgl. R. Koerrenz, Pragmatischer Atheismus. Freiheit als Leitmotiv protestantischer Bildung, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 65 (2013), 142–154.