

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Freiheit

Paul Platzbecker

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100067/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Freiheit

Paul Platzbecker

1. Hinführung

1.1. Erste Bestimmungen

Freiheit (lateinisch *libertas*; griechisch *eleutheria*) kann spätestens mit Immanuel Kant als negative oder positive Freiheit unterschieden werden (Kant, 1781, AA IV, 446f.). Als Freiheit „von etwas“ steht Erstere für die weitgehende Unabhängigkeit von inneren und äußeren Zwängen, Bindungen und Einflüssen, seien sie naturhaft, gesellschaftlich, politisch, moralisch oder ähnlich. Freiheit „zu etwas“ kann dagegen positiv als Fähigkeit der Selbstbestimmung beziehungsweise Selbstverwirklichung verstanden werden, das heißt als Fähigkeit, im Sinne der Autonomie dem eigenen Willen einen Gehalt, ein „Gesetz“ zu geben. Die *Willensfreiheit* ist des Weiteren zu unterscheiden von der *Handlungsfreiheit* im Sinne der Möglichkeit, dem eigenen Willen entsprechend die freie Entscheidung auch tatsächlich zu realisieren. Das Subjekt kann tun, wozu es sich entschlossen hat. Die Frage, ob der menschliche Wille unabhängig von individuellen Motiven, Wünschen, Trieben etc. oder unabhängig etwa von sozialen Konventionen wirklich als *unbedingt* frei gedacht werden kann oder vielmehr immer im genannten Sinne bedingt ist, dispensiert keineswegs von der Idee unbedingter Freiheit im Sinne Kants, die für die Rede von einer moralischen Zurechenbarkeit und Verantwortlichkeit unabdingbar bleibt.

Während ferner *innere* Freiheit im Kontext *individueller* Freiheit zu bestimmen ist, hat *äußere* Freiheit zumeist eine *kollektive* Dimension im Sinne einer sozialen Größe, die von politischen, ökonomischen und rechtlichen Umständen geprägt ist. Die individuelle wie allgemeine Möglichkeit zur *Teilhabe* kann schließlich auch als *bürgerliche* Freiheit verstanden werden, wie sie das deutsche Grundgesetz verfassungsrechtlich garantiert und entfaltet (Grundgesetz, besonders Artikel 1-19).

1.2. Aktuelle Herausforderungen und Gefährdungen

Angesichts vielfältiger traditioneller und gegenwärtiger Bestreitungen von Freiheit reicht es aus, argumentativ lediglich ihre theoretische Möglichkeit offenzuhalten, zumal unbedingte Freiheit jegliche Begründung zurückweist (Pröpfer, 2011, 494) und die Evidenz der Freiheit vielmehr an der Aktualität ihres Vollzuges hängt. Mit anderen Worten: Das unhintergehbare Fundament der

Freiheitsintuition ist der faktische Wunsch, der beziehungsweise die sich selbst Wählende und Bestimmende zu sein. Diese stets unvertretbare Entscheidung zur Freiheit ist indes angesichts nicht weniger Herausforderungen gefährdet, was auch für die (Religions-)Pädagogik von größter praktischer Relevanz ist (→ [Pädagogik](#); → [Religionspädagogik](#)).

Die klassische Infragestellung der Freiheit kreist geistesgeschichtlich seit jeher um die Frage, ob der menschliche Wille nicht doch vielmehr determiniert ist und – wenn nicht durchgehend – in *welchem Maße* er durch innere und/oder äußere Faktoren fremdbestimmt ist. Trotz Kants Lösung der dritten Antinomie, die natürliche Kausalität mit der „Kausalität“ aus Freiheit endgültig versöhnt (Kant, 1781, KrV A 554/B 582) und so Freiheit als denkmöglich ausweist, erzeugt die derzeitige naturalisierende Freiheitsskepsis vermehrt (mediale) Aufmerksamkeit. So erhebt die neurowissenschaftliche Sicht den Anspruch, Freiheit und Subjektivität als Illusion entlarven zu können (Libet, 2004; Singer, 2000; 2004) – eine inzwischen auch unter Naturwissenschaftlern nicht mehr unumstrittene Bestreitung (Singer, 2000; Geyer, 2004). In diesem Zusammenhang ist bereits die Unterscheidung eines Handelns aus messbaren (neuro-biologischen) Ursachen und aus vernünftigen Gründen hilfreich.

Die traditionelle Skepsis gegenüber dem Freiheitsdenken – etwa in kirchlichen Kreisen (von katholischer Seite besonders in der Enzyklika *Quanta cura* Pius' IX.) – rührt unter anderem von der unaufhebbaren Ambivalenz der Freiheit her. Mit der Fähigkeit zur Selbstbestimmung ist auf der einen Seite historisch leicht nachweisbar immer auch die Möglichkeit zur isolierten Selbstbehauptung und hybriden, selbstsüchtigen Machtsteigerung bis hin zur totalen Selbstdestruktion des Menschen gegeben (theologisch gesprochen: Sünde). Auf der anderen Seite kann Freiheit aber auch in der Selbstverpflichtung zur Anerkennung anderer Freiheit ihre Erfüllung finden (Krings, 1980; Peukert, 1988), theologisch gesprochen im Dienst am Nächsten ([Gal 5,13-15](#)).

Gesellschaftlich greifbare Tendenzen zur radikalen → [Pluralisierung](#), Enttraditionalisierung und zunehmender Individualisierung können einerseits einen faktischen Freiheitsgewinn generieren, andererseits aber auch zu Überforderungen führen, die anfällig für neue Abhängigkeiten machen. Erfahrungen grassierender Beschleunigung, ökonomischer Funktionalisierung, technologischer (informationeller) Unkontrollierbarkeit und Undurchschaubarkeit sowie gesellschaftlich-ökonomischer Ungleichheit bei gleichzeitigem (globalen) Konformitätsdruck erweisen sich ebenfalls als freiheitsgefährdend. Einher mit einer (auch philosophisch greifbaren) Subjektivität droht so die Identitätsbildung des Einzelnen nicht nur fragiler zu werden, sondern auch zu einer sublimen Regression des Freiheitsbewusstseins zu führen. → [Theologie](#) und Religionspädagogik, die davon ausgehen, dass uns „Christus zur Freiheit befreit“ hat ([Gal 5,1](#)), sind hier entschieden gefordert.

2. Historisch-systematische Orientierungen

2.1. Biblisch

„Ich bin JHWH, der Gott, der dich aus dem Lande Ägypten, dem Sklavenhaus, geführt hat“ ([Ex 20,2](#)). Dieses Bekenntnis erinnert im Rahmen des alljährlichen Pessachfestes an das Spitzenereignis jüdischer Heilsgeschichte. Dabei bleibt der Kontext des befreienden Handelns Gottes im Alten Testament zumeist ein politischer und sozialer. Greifbar wird dies bei der Frage der Befreiung der Sklaven ([Ex 21,2.5](#); [Lev 19,20](#)), der Kriegsgefangenen ([Dtn 21,14](#)), aber auch bei der Entlassung aus der Schuldenhaft. Die alttestamentlichen Propheten prangern soziale Unterdrückung an und verheißen in zum Teil eschatologischer Ausrichtung Befreiung ([Jes 35,10](#)). Schließlich flammt mit den Makkabäern der politische Freiheitsgedanke immer wieder auf ([1Makk 4,9-11](#)).

Erst recht wird im Neuen Testament der Inhalt des Heils, Gottes offenbare Liebe in → [Jesus Christus](#), als Befreiung ausgewiesen. So ist Jesu Wirken und Verkündigung von der Freiheit, die mit ihm im Reich Gottes anbricht, zutiefst geprägt (Pröpper, 1991, 173). Greifbar wird dies unter anderem in seinen Heilungen und Exorzismen, die als endzeitliche Heilszeichen verstehbar sind ([Lk 7,22](#)). Wenn Jesus – sich über soziale und religiöse Barrieren hinwegsetzend – vorbehaltlos mit Zöllnern, Sündern und Dirnen Mahlgemeinschaft hält, so achtet und erkennt er die Freiheit der Angesprochenen an – sichtbar bis an sein ohnmächtiges Ende am Kreuz. Im Blick auf die in ihm nahe gekommene und grenzüberschreitende Liebe Gottes relativiert Jesus so auch vollmächtig Gesetzesgebote, nicht um die Torah aufzuheben, sondern um sie zu erfüllen.

So kann Paulus Freiheit in den Mittelpunkt seiner theologischen Verkündigung stellen und sich dabei auf den Geist Gottes beziehungsweise den Geist Christi berufen. Freiheit steht im Galater- und Römerbrief für das umfassend „neue Sein“, das dem Glaubenden durch Tod und Auferstehung Christi geschenkt wird und endzeitlich gar die Schöpfung mit einbezieht. Paulus christianisiert das ursprünglich stoisch anklingende Freiheitsverständnis seiner Zeit, indem er gegen judenchristliche Positionen, die die Christen weiterhin an die Torah Israels zurückbinden wollen, auf die Freiheit vom Gesetz, das infolge seines Missbrauches durch die Sünde zu einer negativen Größe wird ([Gal 3,19-4,11](#)), insistiert. Jesus Christus befreit von der Sklaverei unter Sünde und Tod, die ein verzweifertes Ringen um Selbsterhaltung erzeugt, und schenkt so Raum für den lebensschaffenden Geist ([Gal 5,1-18](#); [Röm 8,1-11](#)), der das Dasein lähmende und die Liebe hindernde Angst überwinden hilft. In der neuen Freiheit des Glaubenden kommt damit die eigentliche Intention des Gesetzes, die Liebe, so zur Erfüllung, dass dieses fortan nicht mehr als bindender Maßstab des christlichen Lebens gilt ([Gal 5,14-23](#); [Röm 8,1-4](#)). Wahre Freiheit ist Gnade, die in → [Gott](#) gründet. Sie wird vermittelt durch Wort, Taufe und Zeugnis, zugeeignet im

Geist, der die Glaubenden mit Gott vereint und mit Jesus Christus verbindet. Sie erhält damit schon innerhalb des irdischen Lebens Anteil an der Auferstehungswirklichkeit Christi. So fordert der sittliche Anspruch bei Paulus, was das Evangelium als Gnade gibt. Die Identität der Glaubenden wird als „neue Schöpfung“ dann auch nicht mehr von ethnischen, sozialen und geschlechtlichen Unterschieden bestimmt ([Gal 3,28](#); [Gal 5,6](#)), auch wenn Paulus – wohl auch unter Eindruck der bevorstehenden Parusie – an einer radikalen (äußeren) Veränderung der politisch-sozialen Verhältnisse noch nicht gelegen ist, was sich unter anderem in der Sklavenfrage ([1Kor 7,21-24](#)) zeigt. In jedem Fall wird die christliche Freiheit bei ihm durch den Nächsten nicht eingeschränkt, sondern gewinnt erst Gestalt in der gegenseitigen Knechtschaft der Liebe ([1Kor 8,9-13](#)).

2.2. Theologisch

Siegel der Freiheit ist nach biblischem Zeugnis die Gottesebenbildlichkeit, die für verantwortliche Teilhabe an Gottes schöpferischem Wirken, für seine herausgehobene Repräsentanz und für die Bestimmung des Menschen zu Personalität und Sozialität steht. Als „imago“ des drei-einen, communalen Gottes (Greshake, 2001) ist der Mensch wesenhaft auf eine Relationalität hin geordnet, die in Freiheit gründet. Schon mit der frühen Patristik entbrennt die systematische Kontroverse, inwiefern diese dem Menschen ursprünglich geschenkte Freiheit des Willens durch den Sündenfall verstellt wird oder gar ganz verloren geht. Dieser gnadentheologische Streit hält mit konfessionellen Prägungen durch die Theologiegeschichte bis heute an.

Während zunächst die Willensfreiheit gegen die Gnosis und den antiken Fatalismus verteidigt und eben als Ausdruck der Gottesebenbildlichkeit des Menschen gewürdigt wird, ist für Augustinus (354-420 nach Christus) dieses mit Gerechtigkeit und Heiligkeit ausgezeichnete Bild Gottes im Menschen durch den Sündenfall entstellt. Durch den Fall in die *incurvatio* ist auch die *libertas* des Menschen verloren gegangen. Folge der Ursünde ist eine aus der Freiheit entspringende Verkehrtheit des Willens – zugleich Ausdruck der Ohnmacht. Damit ist der Wille des Menschen im Hinblick auf das Heil nicht mehr freiheitsfähig, sondern versklavt und bedarf daher einer Gnade, die ihn innerlich verwandelt (Menke, 2003, 39). Diese Verwandlung muss daher mehr sein als bloße Erziehung, sie ist eine gnadenhafte Neuschöpfung: Gott handelt ohne und gegen den Sünder (ohne dessen Verdienst oder Entscheidung), wenn er ihn *sola gratia* – allein aus Gnade – völlig grundlos von der Sünde befreit (→ [Sünde/Schuld](#)). Ohne Gottes Hilfe wäre der Mensch verloren und nicht mehr in der Lage, zu Gott zurückzufinden. Eine Kooperation zwischen Gott und Mensch ist hier nicht denkbar, göttliche und menschliche Freiheit werden vielmehr in einem Konkurrenzmodell gedacht. Die Rechtfertigung des *compelle intrare*, das heißt eines Weges, der Menschen mit allen Mitteln das Heil nahebringen will, wird so erleichtert. Die radikale Überbetonung der Gnade bei Augustinus hat

schließlich zur Folge, dass Gott *alles* und der Mensch auf sein Heil hin nichts mehr tun kann, so dass der Gedanke der Vorherbestimmung, der Prädestination, unausweichlich wird, den die Kirche zu Recht um der Freiheit des Menschen willen abgelehnt hat (Pröpper, 2005, 404f.).

Für Pelagius (350-420 nach Christus) – Kritiker und Gegenspieler des Augustinus – ist die Sünde des Adam zwar ebenfalls eine Katastrophe, wird doch nun der Mensch nicht nur durch seine an sich gute Natur, sondern von nun an auch durch das Bild der Sünde in die gegenteilige Richtung gelenkt. Bei Pelagius kommt es im Sündenfall allerdings nicht zu einer Aufhebung der Möglichkeit zum Guten, die freilich auch bei ihm von einer helfenden Gnade Gottes unterstützt wird. Das „posse“ der Freiheit (= die Gabe) kann zwar *geschwächt*, nicht aber gänzlich aufgehoben werden (Menke, 2003, 41-57). Auf der einen Seite wird Pelagius' Lehre über die Sünde und die Sühne zumal in der Darstellung seines Kritikers Augustinus im Jahre 418 auf der Synode von Karthago als Häresie verurteilt. Auf der anderen Seite wird aber auch die Prädestinationslehre des Augustinus kirchlich zunächst nicht weiter rezipiert.

Der skizzierte gnadentheologische Antagonismus tritt einige Jahrhunderte später wiederum auf, als sich der Reformator und frühere Augustinermönch Martin Luther (1483-1546) gegen den Humanismus wendet, der ihm zu pelagianisch erscheint, zu sehr auf die Kräfte des Menschen setze und damit aus seiner Sicht eine autonome Freiheit gegenüber Gott fördere. Gegen ein allzu stark die Freiheit des Menschen favorisierendes Denken fordert Luther die Rechtfertigung des Sünders *allein* durch Christus, *allein* im Glauben und *allein* aus Gnade ein. Der Mensch könne Gott nicht lieben und ihm nicht gehorchen im Glauben, wenn nicht Gottes Gnade ihm beistehe. Aber wo eine Tradition im Gefolge des Augustinus vom Verlust und der Schwächung des *liberum arbitrium* sprach, da spricht er (schon ab 1518) vom *servum arbitrium* und nennt die Wahlfreiheit einen bloß leeren Titel, dem keine Realität entspreche.

Demgegenüber bezeichnet der Humanist Erasmus von Rotterdam (1466-1536) in seiner Disputation mit dem Reformator den freien Willen als die „Kraft des menschlichen Wollens [...], durch die sich der Mensch dem zuwenden, was zum ewigen Heil führt, oder sich davon abkehren könnte“ (Erasmus, I b 10). Er will so an ihm als einem *perpusillum* (= sehr wenig) festhalten, um auch weiterhin von einer (ethischen) Verantwortung gegenüber einem gerechten und barmherzigen Gott sprechen zu können.

Luther räumt dagegen in seiner 1525 erschienenen Schrift „De servo arbitrio“ dem freien Willen zwar gegenüber „weltlichen Dingen“ einen gewissen Stellenwert ein, bestreitet indes vehement, dass der Mensch im Verhältnis *zu Gott* frei sei und in irgendeiner Weise *von sich aus* frei an dem Guten mitwirken könne, das die Gnade Gottes in ihm bewirke, damit er seine Vollendung bei Gott erreichen könne (Luther, 1991, 226f.). Dies macht die Freiheit eines

Christenmenschen aus, dass er – im Glauben befreit von der Last, sein Heil durch die Werke zu sichern, frei also von der Angst um sich selbst und der Knechtschaft des Gesetzes – sich jedermann untertan machen und in der Dienstbarkeit der Liebe für ihn tun kann, was ihm wirklich entspricht.

Ohne die Implikationen für das Gott-Mensch-Verhältnis dabei weiter auszuweisen, bezeichnet Luther den menschlichen Willen als unfreies, zwischen Gott und Satan gestelltes „Reittier“. Eine Neutralität in Heilsfragen schließt er kategorisch aus.

Mit seiner Vorstellung von der Rechtfertigung des Menschen *sola gratia*, die jede Auffassung von einer qua „Werkgerechtigkeit“ menschlich leistbaren Rettung ausschließt, betont der Reformator zugleich die absolute Priorität Gottes. Die Barmherzigkeit Gottes allein leistet alles und unser „Wille tuet nichts, sondern ist vielmehr *nur passiv*“ (*mere passive*).

Die von Gottes Geist geschaffene Freiheit des Menschen kann mit seiner Hingabe an den göttlichen Willen identifiziert werden, ohne dass dem Menschen eine Entscheidung für oder gegen diese Hingabe konzidiert wird. Außerhalb des allein von Gott „bewirkten“ Glaubens ist der Mensch in aussichtsloser Weise „Sklave der Sünde“ und innerhalb, wenn vom „Geist ergriffen“, ebenfalls nicht mehr frei, auch anders zu handeln, als das zu tun, wovon er erfüllt ist (Luther, 1991, 193). Es ist also die vorher als prekär empfundene Heilsgewissheit, die Luther vom freien Willen Abstand nehmen lässt.

Luthers betonte Theozentrik wirft (bis heute) unter anderem die Frage nach der Verantwortung, die dem Menschen zugemessen werden kann, auf. Ist in diesem gnadentheologischen Monismus nicht Gott selbst für den Unglauben und das daraus folgende Unheil und das Böse verantwortlich? Wenn der Mensch an seinem Heil in keiner Weise „synergetisch“ mitwirken kann, da Glaube ein reines Empfangen ist: Wo sind die Grenzen der göttlichen Zuwendung (die aktuelle Gnade) und wo beginnt die Freiheit des Menschen? In der Frage des freien oder unfreien Willens kommt es schließlich zum endgültigen Bruch zwischen Erasmus und Luther.

Das Konzil von Trient (1546-63) will auf die Herausforderung der Reformation antworten und stimmt dabei in der Frage der Rechtfertigung allein aus Gnade zunächst ausdrücklich Luther zu. Durch die Erbsünde belastet sei der Mensch erlösungsbedürftig, kann sich aber aus diesem Verhängnis der Unfreiheit nicht selbst zur eigentlichen Freiheit befreien (Denzinger, 1991, 1551). „Formalursache“ dafür ist *allein* die Gerechtigkeit Gottes. Aber *gegen* Luther betont das Konzil, dass der *liberum arbitrium* nach dem Sündenfall zwar „gebeugt und geschwächt“ sei, aber keineswegs völlig ausgelöscht. Anders als der Reformator ist für die Konzilsväter nicht alles, was der Mensch nach dem Sündenfall tut und wählt, Sünde. Der Mensch könne immer noch das Böse

wählen oder unterlassen, Reue und Schmerz über seine Sünden empfinden und sich so auf die rechtfertigende Gnade vorbereiten (Denzinger, 1991, 1557f.). Der von Gott initiierte Heilsprozess lässt den Menschen nicht total passiv sein, sondern befreit ihn dazu, den Weg zum Heil mitzugehen. Dazu wird der freie Wille eben von Gott zuvor „erweckt und bewegt“ (*a deo motum et excitatum*), um den Menschen *mit* der rechtfertigenden Gnade wirken zu lassen.

Hier ist eine ökumenisch brisante Frage angeschnitten, die sich bis heute gleichsam subkutan und teilweise unbemerkt bis hinein in interkonfessionell geführte religionspädagogische Debatten auswirkt.

In der Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre von 1999 betonen beide Seiten die alleinige Heilsprärogative Gottes. In der hier zentralen Frage der Willensfreiheit findet wie in der Frage der „Mitwirkung“ eine Annäherung an die lutherische Position statt, denn auch die katholische Seite sieht in der Mitwirkung „eine Wirkung der Gnade und kein Tun des Menschen aus eigenen Kräften“ (Lutherischer Weltbund/Päpstlicher Rat zur Förderung der Einheit der Christen, 1999, 20f.). Aber: Gegenüber Luther verneinen auch die (heutigen) Lutheraner nicht, dass der Mensch das Wirken der Gnade ablehnen kann.

Bei der bis heute ökumenisch nicht unumstrittenen systematischen Bestimmung der Verhältnisse von Natur und Gnade beziehungsweise von göttlichem und menschlichem Handeln bleibt zu klären, ob der freie Wille des Menschen die „natürliche“, *anthropologische Voraussetzung bleibt*, die auch durch die Sünde ([Röm 3,23](#)) nie so ausgelöscht werden kann, dass sie von der Gnade nicht wieder aktualisiert und freigesetzt werden könnte. Hält man an einer solch *bleibenden ‚Ansprechbarkeit‘* des Menschen fest, dann bedeutet das nicht, dass die Freiheit schon in voller, ihrer Bestimmung entsprechender Weise aktualisiert ist. Auch muss ihre Hinordnung auf Gott keineswegs schon bewusst und angemessen vollzogen, sie kann durchaus (durch die Sünde) verdeckt, verhindert und entstellt sein – allerdings nicht in totaler Weise. Wenn Paulus seine Theologie der Freiheit ([Gal 5,1](#)) als Deutung des Todes Christi im Licht der Auferweckung entwickelt, dann bezieht sich sein soteriologisch geprägter Freiheitsbegriff zwar auf das geschichtliche, faktisch *heillose* Gottesverhältnis des Menschen und meint entsprechend die Freiheit, die nur Gott schenken kann und eben in Jesus Christus geschenkt hat (Pröpper, 1991, 174). Das bedeutet aber nicht, dass die „Erlösungs-Gnade“ nichts Anrufbares mehr im Menschen vorgefunden habe. Wäre dem so, dann würde Gott eben ein anderes Subjekt konstituieren und den von ihm geschaffenen Menschen gar nicht mehr als Partner erreichen. Er hätte sich im Gnadengeschehen gleichsam nur mit sich selber beschäftigt. Der Primat göttlicher Gnade sollte also nicht auf Kosten der menschlichen Freiheit durchgesetzt werden, zumal Gott nichts ohne das menschliche Wollen bewirkt.

So bleibt eben zu fragen, ob der Adressat der Rechtfertigung nicht nur *in* der Bejahung und Annahme der Gnade frei ist, „sondern auch *gegenüber* der Gnade“ (Menke, 2009, 64).

Es gehört also zum Wesen der erlösenden Gnade, nicht nur die freie Zustimmung oder Ablehnung ihres Adressaten zu ermöglichen, sondern sich selbst auch von den Folgen der Ablehnung oder Zustimmung bestimmen zu lassen. Denn Gott will nicht *an* uns *ohne* uns, sondern nur *mit* uns handeln. Von daher impliziert die Rede von Gottes Allwirksamkeit keinesfalls seine *Allein*wirksamkeit. Gott handelt vielmehr im Dialog und (biblisch gesprochen) im Bund mit menschlicher Freiheit, die er *unbedingt* in Anspruch nehmen will.

2.3. Kirchlich

War die Freiheitsthematik in der Theologieggeschichte auch stets virulent, die Kirchen taten sich im konkreten Umgang mit der Freiheit ihrer Gläubigen lange Zeit schwer. Noch mit dem Aufkommen der Aufklärung suchten sie unter anderem mit Berufung auf das „göttlich legitimierte Autoritätsprinzip“ selbstständiges Denken und den Erwerb von Mündigkeit zu verhindern. Auch auf evangelischer Seite tat man sich schon wegen der Verquickung mit der staatlichen Obrigkeit schwer, sich auf die neuzeitliche Freiheitsidee und ihre Implikationen einzulassen.

Auf katholischer Seite kommt es zu einem entscheidenden Durchbruch, als sich das Zweite Vatikanum in einer epochalen Wende in der Erklärung *Dignitatis humanae* zur Religionsfreiheit bekennt. Mit der allerspätestens durch das Zweite Vatikanum vollzogenen anthropologischen Wende kann somit das unbedingte Moment menschlicher Freiheit als Grundmotiv neuzeitlichen Denkens auch von der Theologie anerkannt werden. Das ist theologisch insofern konsequent, als die biblischen Zeugnisse den Inhalt des Heils, Gottes offenbare Liebe zum Menschen, als *Befreiung* ausweisen (siehe oben). Von daher liegt eine – auch praktisch-theologische – Explikation in Freiheitsbestimmungen nahe.

3. Religionspädagogisch-praktische Orientierungen

Im Bewusstsein der eingangs skizzierten Ambivalenz wie der Gefährdungen menschlicher Freiheit kann diese dennoch in einer radikalen Reflexion auf das Subjekt als transzendentaler (Möglichkeits-)Grund für die Wirklichkeit des Menschen gedacht werden (Krings, 1980, 106;113-120). Die so gefasste, transzendente Freiheit ist zwar offen für eine theologische *Deutung*, als Unbedingte weist sie indes alle theologische und philosophische *Herleitung* zurück.

3.1. Freiheit und Bildung

So Freiheit als Bedingung der Möglichkeit allem menschlichen Denken und Handeln, aller Möglichkeit zur Gestaltung des Selbst- und Weltverhältnisses transzendental vorausliegt, gilt dies auch für → [Bildung](#) und Erziehung. Freiheit ist von daher Grund, Weg und Ziel von Bildung und Erziehung. Als „Apriori der Ordnung“ ermöglicht transzendente Freiheit die unbedingte Aktualität, die allem natürlichen Streben Regelmäßigkeit, Gesetze und Ziele erst gibt. So begründet sie „praktische Systeme“ (Krings, 1980, 18-25) wie den Markt, die Arbeit, das Recht und eben auch die Bildung. Diese Systeme sind durch unbedingte Freiheit, durch das Strukturmoment des Sich-Öffnens für möglichen Gehalt sowie durch den Entschluss zur Anerkennung anderer Freiheit eröffnete, geschichtlich geprägte „Räume“ der möglichen Selbstverwirklichung des Menschen. In all diesen „Systemen“ konkretisiert sich unbedingte Freiheit notwendig als endliche Freiheit. Anders ausgedrückt: In diesen Systemen verwirklicht sich geschichtlich das „Kommerzium von Freiheit“, indem sich Freiheiten wechselseitig interpersonal zuvorkommend anerkennen. Genau das macht den unaufgebbaren Kern der freiheitstheoretisch perspektivierten Bildung und Erziehung aus: dass sich der Mensch dem Akt der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (Fichte) folgend *zu* und *in* seiner Menschwerdung selbst bestimmt. Gemäß dem „pädagogischen Paradox“ wird Freiheit auch da schon transzendental vorausgesetzt, wo sie sich faktisch noch nicht zu sich selbst entschieden hat (Mette, 1994, 108-116).

Dabei zielt der Bildungsprozess auf die fortschreitende Befreiung des Menschen „zu sich selber, als Weg ins Freie“ (Biehl, 1991, 14). Es ist die Idee der Freiheit, die die Unverfügbarkeit der Person im Prozess ihrer zweckfreien Bildung sichert. Aus diesem freiheitstheoretischen Verständnis ergeben sich wesentliche Implikationen für das Bildungsverständnis.

- Bildung zielt also auf die Genese unverfügbarer Subjekte. Im Gegensatz zum Lernen ist sich die selbstreflexive Bildung ihrer Ziele, die in der Entwicklung einer sich selbst bestimmenden, urteils- und handlungsfähigen Identität – unter natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen – liegen, bewusst. Nur wenn es dem (post-)modernen Subjekt gelingt, in der radikalen Pluralität und der Differenz der es umgebenden Rationalitäts- und Praxisformen (Baumert, 2002) mit sich identisch zu bleiben, wird es auch tatsächlich handlungs- und partizipationsfähig (Klafki, 1991) sein können. Die dauerhafte Stärkung der Ich-Identität und ihrer integrativen Kraft ist ein besonderes Interesse einer Erziehung und Bildung, die Mündigkeit anvisieren.
- Zielt Bildung aber auf Freiheit, so zielt sie immer auf Bestimmungen, in denen Freiheit (sich ihrer selbst) im und durch das Subjekt ansichtig wird. Dessen Bildsamkeit (Herbart) bezieht dabei die Ganzheit seiner Möglichkeit

zur Selbstmitteilung mit ein. Denkt man von unbedingter Freiheit her, die sich im „praktischen System“ der Bildung als endliche Freiheit realisieren will, gibt es keine Handhabe, bestimmte Dimensionen ihres Selbstausdrucks – seien sie leibliche, ästhetische oder andere – aus dem Bildungsprozess auszuschließen. Allein die sich so bildende Freiheit kann bestimmen, *wie* sie sich real-symbolisch öffnen, ausprägen und anderer Freiheit mitteilen will. Da sich-selbst-bildende Freiheit in ihrem ganzheitlichen Lernprozess als endliche Freiheit aber keine *endgültige* Gestalt annehmen kann – bleibt ihr doch das Moment der Unbedingtheit inhärent – muss der Bildungsprozess notwendig unabschließbar sein. Bildung ist von daher ein lebenslanger, unausschöpflicher Prozess (Benner, 2005, 37f.;76;160).

- Bildung wird noch in weiterer Hinsicht vom Wesen der Freiheit geprägt. Denn in dem hier vertretenen Verständnis ist sie hinsichtlich ihrer Verwirklichung zutiefst auf andere Freiheit verwiesen, das heißt sie ist relational, nicht monadisch. So ist es die Freiheit des anderen, die das „Bildungsbedürfnis“ am meisten herausfordert (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1996, 28). Die Selbstwerdung des einzelnen im und aus dem „Kommerzium von Freiheit“ lässt auch dieses dabei nicht unverändert. Individuation und Sozialisation bedingen auf der Basis von Kommunikation und Dialog einander. Kommunikative Freiheit trägt in sich den Anspruch, dem Wort anderer Freiheit zu antworten, also *Verantwortung* für die Selbstverwirklichung anderer Freiheit zu tragen. Soll eine „universale Solidaritätsfähigkeit“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1993, 15; Mette, 1994, 139) realistisches Bildungsziel sein, so wäre von der Einsicht auszugehen, dass sie die Selbstwahl der Freiheit notwendig voraussetzt. → [Solidarität](#) und Selbstbestimmung dürfen von daher nicht gegeneinander ausgespielt werden; das eine macht vielmehr das andere erst möglich und zieht es nach sich.
- Das Verhältnis von Freiheiten ist also nicht im Sinne einer Begrenzung oder gar einer Negation gedacht, sondern als das einer wechselseitigen Ermöglichung. Freiheit will, dass andere Freiheit sei! Nimmt sie also ihre Verantwortung an, so möchte sie, dass die von ihr anerkannte Freiheit sich ebenso verwirklichen kann wie sie selbst (Peukert, 1988, 80-82). Mit anderen Worten: Sie wird nicht nur darauf achten, dass ihre Selbstbestimmung nicht auf Kosten anderer Freiheit geht, sondern sie wird solidarisch für all jene eintreten, die das Recht auf selbstbestimmte Bildung gemäß ihren Neigungen und natürlichen Anlagen nicht wahrnehmen können. Eine Bildungstheorie in dieser Perspektive muss daher ideologie- und gesellschaftskritisch sein, um den Anspruch aller Menschen auf Entfaltung all ihrer Möglichkeiten einzuklagen. Sie muss im Sinne umfassender Bildungs- und Chancengerechtigkeit (→ [Bildungsgerechtigkeit](#)) alle Formen gesellschaftlicher und politischer Verhinderung von Freiheit aufdecken und real erfahrene Unfreiheit und Entfremdung klar benennen.

Umgekehrt muss sie an der Schaffung sozio-ökonomischer Bedingungen und Lebensverhältnisse interessiert sein, die die Realisierung von Freiheit und die Subjektwerdung aller in gerechter Weise fördern. Konkret sucht sie Bildungsinstitutionen (Schule und Gemeinde) strukturell so anzulegen und zu verändern, dass sie dem kommunikativen Verständnis von Freiheit möglichst optimal entsprechen.

- Versteht man Bildung ferner als freie Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt (Humboldt, 1903), so gehört es zur bleibenden Struktur des durch Freiheit konstituierten Systems, dass Freiheit diesem widerspricht und so ihren Charakter der Unbedingtheit, mit dem sie die selbstgesetzten Realisierungsbedingungen transzendiert, weiterhin behauptet (Krings, 1980, 18-25). Systeme – auch das der Bildung – eignen sich von daher nur dann zur Verwirklichung von Freiheit, wenn sie den Widerspruch von System und Freiheit in sich abbilden. So ist denn der Widerspruch nicht nur Garant beziehungsweise Bedingung der Existenz realer Freiheit, sondern auch dafür, dass die Freiheit in ihrer Bedingtheit ihre eigene Unbedingtheit und die Unbedingtheit anderer Freiheit behaupten kann. Der strukturelle Widerspruch von System und Freiheit impliziert aber die Möglichkeit zur permanenten Systemveränderung: Bildung als kritische, wechselseitige Vermittlung von Subjekt und Objekt kann von daher nur *nicht-affirmativ* (Benner, 2005, 58;179) sein. Weder das „System der Individualität“ noch das der „Gesellschaft“ oder „Kultur“, weder ein vermeintliches „anthropologisches“ noch ein „geschichtliches“ Telos könnten dem Bildungsprozess eine unverrückbare Gesetzmäßigkeit oder gar eine dauerhafte materiale oder formale Zielperspektive geben. Der Prozess der Bildung muss vielmehr der einer wechselseitigen Transformation sein, in ihm verändern sich beide – Mensch und Welt. Angesichts einer unwägbaren Zukunft kann und muss das (stets neu zu konkretisierende) Ziel von Bildung am Maßstab der sich selbst verpflichteten Freiheit ausgerichtet sein. Konkret: Der Widerspruch von Freiheit und System ist dabei die kritische Instanz, die hybride Bildungsideale und (totalitäre) Vollkommenheitsansprüche gleichermaßen aufzudecken vermag, die die Endlichkeit, Fehlbarkeit und faktische Gebrochenheit menschlicher Freiheit ausblenden. Pädagogisches Handeln bleibt immer fragmentarisch und kontingent. Gleichwohl verhindert der Widerspruch auf der anderen Seite, die Möglichkeiten von Bildung zu unterschätzen und Systeme welcher Art auch immer in eine „affirmative Erstarrung“ verfallen zu lassen. Denn beide Extreme können auf inhumane Weise totalitär werden. Praktische Systeme aber sind immer entwicklungs offen auf eine je neue, kreative Realisierung von Freiheit.
- So das reflexive Selbstverhältnis in die Struktur von Freiheit eingezeichnet ist, lernt Freiheit über die ihr innewohnende Spannung von Bedingtheit und Unbedingtheit die Kontingenz ihrer endlichen Wirklichkeit kennen. Sie muss einsehen, dass sie sich nicht selbst hervorgebracht hat und sich nicht

selbst im Sein halten kann. Ferner muss sie erkennen, dass sie über den Sinn und die Wahrheit dessen, was sie sich als „Wirklichkeit“ erschließt, nicht verfügen kann. Die theoretische Einsicht in das Partikulare und Fragmentarische ihres Erkennens verdankt die freie Vernunft aber der Vorstellung von der „Einheit und Ganzheit“ der Wirklichkeit, die sie als nicht bloß instrumentelle Vernunft zumindest immer schon postulieren muss (Kant). Bildung bezieht sich also auf das (Sinn-)Ganze der Wirklichkeit, das sie als endliche Größe niemals erreichen oder herstellen kann. Als der *einen* Wahrheit verpflichtet, bleibt die freie Vernunft aber auf dem Weg zu ihr.

3.2. Bildung in der Reflexion ihrer Grenze

Bildung ist nicht nur ein Anliegen theoretischer, sondern vor allem auch das der praktischen Vernunft, fragt sie doch nach den Realisierungsmöglichkeiten menschlicher Freiheit. So die angedeutete „universale Solidarität“ ein Implikat selbst-verpflichteter Freiheit ist, stößt diese in der Reflexion auf ihre endlichen Grenzen und auf das Problem, dass sie den Sinn, den sie bereits in der Anerkennung einer einzigen Freiheit intendiert und real-symbolisch antizipiert, angesichts der eigenen Endlichkeit und Begrenztheit im Letzten nicht selber garantieren kann. Mehr noch, sie kann erst recht nicht für die zahlreichen Geschlagenen und vernichteten Opfer der Geschichte aufkommen (Metz). Worauf gründet dann aber die Hoffnung auf Humanität, das uneingelöste Versprechen, das in der Bildung liegt (Dressler, 2006, 33;91)? Wenn Freiheit sich, von diesem Unbedingten bewegt, angesichts ihrer konstitutionellen Antinomie mit der drohenden Möglichkeit ihres absurden Daseins nicht abfinden will, dann muss sie die Frage nach der Rettung der vernichteten Opfer, die Frage nach „einer absoluten, im Tod befreienden Freiheit“ aufwerfen (Biehl, 1991, 24). Mit dieser Frage nach dem Sinngrund, der das verbürgt, was sie selbst in ihrer unbedingten Anerkennung des Anderen schon voraussetzt, öffnet sich aber das praktische System der Bildung für eine es transzendierende, religiöse Dimension (Ladenthin, 2003, 255). Diese Dimension ist als Postulat eines letzten Sinnganzen im praktischen Vollzug der Freiheit, so er Unbedingtes intendiert, immer schon erreicht. Bildung ist somit in den Horizont einer eschatologischen Hoffnung gerückt. Wo dies nicht nur implizit gilt, sondern explizit thematisiert wird, da öffnet sich Bildung für → [Religion](#).

3.3. Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen

Bildung, → [Glaube](#) und Religion sind über die Freiheit des Subjekts nicht nur miteinander verknüpft, sondern zugleich wechselseitig aufeinander verwiesen. Wenn Glaube als unverfügbare Gnadengabe auch kein intendierbares Ziel religiöser Lehre sein kann, so braucht er doch da, wo er sich als Vertrauen auf das in Christus zugesagte personale Beziehungsangebot einstellt, die Religion als notwendige Bedingung, um sich artikulieren und anderen mitteilen zu können.

Glaube, der sich als Geschenk einstellt, „lernt“ und bildet sich also dort, wo Religion „gelehrt“ wird. Glaube und Religion bedürfen so der Bildung, wie umgekehrt die Bildung auf Glaube und Religion angewiesen ist (siehe oben) (Platzbecker, 2013, 141-167;179-185).

Glaube bleibt auf → [religiöse Bildung](#) angewiesen, damit er sein vor der Vernunft verantwortetes Selbstverständnis aneignen und sich so anderen als befreiend zumuten kann (a.a.O., 60f.). Denn es gilt auf der Suche nach seinem authentischen Verständnis etwaige (und immer mögliche) Verkürzungen, Ambivalenzen und Missbräuche kritisch aufzudecken und zu überwinden, damit die befreiende Kraft des Glaubens im und durch das Medium religiöser Bildung zur Geltung kommen kann. Mit anderen Worten: Religiöse Bildung „klärt“ Glaube im Lichte wahrheitsverpflichteter Vernunft auf, damit begegnet sie im weitgehend säkularen Raum der Herausforderung, jedem „Rede und Antwort“ ([1Petr 3,15](#)) zu stehen. Wird Glaube auf diese Weise urteils- und dialogfähig, so ist er der radikalen Pluralität konkurrierender Deutungsmodelle gegenüber gewappnet.

Religiöse Bildung zielt so fern von jeder dem Glauben widersprechenden, indoktrinierenden Bevormundung auf die „Befähigung zu verantwortbarem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005), freiheitstheoretisch formuliert: Sie zielt auf religiöse Mündigkeit als Voraussetzung dafür, dass auch unter spätmodernen Bedingungen die bewusste, freie und begründete Entscheidung für (oder gegen) eine religiöse Lebensform möglich bleibt.

Wenn Bildung endlicher Freiheit auf die Ausgestaltung des Selbst- und Weltverhältnisses des Subjektes abzielt, so gewinnt diese durch den Transzendenzbezug der Religion eine Weite und Tiefe, die ihr ohne sie verwehrt geblieben wäre. Religion bringt in Bildung einen unverzichtbaren Horizont menschlichen Wahrnehmens, Fühlens, Denkens und Handelns ein – einen Sinnhorizont, der Freiheit die Möglichkeiten ihrer endlichen Selbstverwirklichung erweitert. Schon deswegen ist Religion für Bildung konstitutiv. Denn wird sich Bildung ihrer transzendentalen Freiheit bewusst und verdrängt sie von dieser her weder die Endlichkeitserfahrung des sich bildenden Ichs noch den „Sinn für das Absolute“ (Dressler, 2006, 62f.;121), so wird sie der Frage nach ihrer ursprünglichen „Quelle“ nicht ausweichen können.

Wo sie aber in einer radikalen „Grenzreflexion“ (Platzbecker, 2013, 256-263) den Grund dessen erfragt, was die sie tragende Freiheit im Letzten erfüllt, da erreicht sie den Gottesgedanken. Diesen Gott nicht nur als möglichen Grund und Ziel von Freiheit und Bildung zu *denken*, sondern ihm auf das Angebot seiner Erfüllung verheißenden Beziehung tatsächlich existenziell zu antworten, setzt Vertrauen im Sinne von Glauben voraus. Vertrauen, das ganz auf die Verheißungen setzt, die im sich selbst mitteilenden göttlichen Du gründen. Gläubige Freiheit lernt ihr

„Bildungspotenzial“ also im Gegenüber zu Gott entdecken (Mette, 1994, 60). Nicht obwohl, sondern weil der Sich-Bildende frei ist, ist er um seiner selbst willen auf das Zeugnis des Glaubens verwiesen, aus dem heraus er immer wieder neue Möglichkeiten seiner endlichen, konkreten Freiheit zur Verwirklichung eines gelingenden Lebens gewinnen kann.

Glaube ist demnach der Vollzug menschlicher Existenz in ihren äußersten Möglichkeiten. Von daher findet wahre Bildung für den Glaubenden erst ihre Vollendung in der Religion als einer lebendigen Beziehungswirklichkeit (Peukert, 1977, 66).

Die universale *eschatologische Verheißung*, dass Gott „alles zu einem guten Ende“ führen wird, ist insofern von höchster Bildungsrelevanz (Deutsche Bischöfe, 1996, 35), als in ihr die Antwort auf die aufgeworfene Frage nach dem Grund der Hoffnung auf universale Humanität, das uneingelöste Versprechen, das alle Bildung vermittelt, zu suchen ist (→ [Eschatologie](#)).

Dies ist weniger „Jenseitsvertröstung“ als vielmehr eine Botschaft der Ermutigung, denn aus dieser Verheißung heraus lädt religiöse Bildung ein, Kontingenzen und Grenzen menschlicher Freiheit offen wahrzunehmen und zusammen mit den Erfahrungen der Vergeblichkeit und des unvermeidlichen Scheiterns aushalten zu lernen. So bewahrt sie endliche Freiheit vor Resignation und Verzweiflung, befreit von Ängsten und Abhängigkeiten, weil sie den Glauben mit einer Hoffnung nährt, die nicht allein auf dem menschlich Machbaren gründet.

Es ist die praktisch zu bewahrheitende Verheißung eines „Lebens in Fülle“ ([Joh 10,10](#)), die verknüpft ist mit der annäherungsweise Realisierung einer „relativen Utopie“, einer Vision des „Reich Gottes“, das weder mit den anderen Bereichen menschlicher Praxis identisch noch jenseits derselben angesiedelt ist.

Als Vision eines Reiches „sich wechselseitig erfüllender Freiheit“ (Biehl, 1991, 47) rückt sie Welt und Mensch und damit dessen mögliche Bildung in ein anderes Licht: Das Bestehende verliert den Schein des Unverrückbaren, die herrschenden Plausibilitäten geschlossener Systeme können überwunden und gesellschaftlich-kulturelle Fixierungen transformiert werden (siehe oben).

So gewinnt der Bildungsbegriff durch die religiöse Dimensionierung schließlich sein eigentliches „Potential von Widerstand“ (Peukert, 1988) gegenüber allen Versuchen der Reduktion, der Verzweckung und der Vereinnahmung.

Denn von einem „absoluten“, transzendenten Standpunkt aus müssen sich all jene funktionalen Lebensbereiche (Wissenschaft, Wirtschaft, Technologie, Medien etc.), die in die Bildung des Subjekts eingreifen, immer dann einer relativierenden Kritik ausgesetzt sehen, sobald sie ihre Vorläufigkeit und Begrenztheit

überschreiten und totale Geltung beanspruchen. Dasselbe gilt auch für deren spezifische Rationalitätsformen (Naturalismus, Ökonomismus, Utilitarismus etc.), sobald sie zu totalitären, alles erklärenden Immanenzideologien werden. Dies gilt schließlich besonders für den „subjektlosen“ und inzwischen (durch die Ökonomisierung noch einmal deutlich forcierten) allgegenwärtigen Funktionalismus (O'Donovan, 2001), der vor der Bildung keineswegs Halt macht

So nimmt der Glaube den Glaubenden im Interesse seiner eigenen Freiheit zum Widerstand gegen jegliche mitunter sublimen „Vergötzung“ endlicher Wirklichkeit, die die Freiheit destruktiv zu binden sucht, unbedingt in Anspruch. Gegen alle Ideologien der totalen Erklär-, Plan- und Machbarkeit formuliert er den prophetischen Vorbehalt, dass die letzten Dinge eben nicht dem Menschen selbst gehören, und befreit so auch im Bereich von Bildung und Erziehung von einer „angestregten Diesseitigkeit“. Der unverlierbaren Würde der von Gott geschenkten und durch Jesus Christus anerkannten Freiheit widerspricht es nicht, wenn ihr ihre Versöhnung und Vollendung im Letzten geschenkt wird, zumal eben auch hier gilt: nur „was aus Freiheit begegnet, kann Freiheit erfüllen“ (Pröpfer, 1991, 186f.).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Platzbecker, Paul, Art. Freiheit, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Kilius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/ M. 2002, 100-150.
- Biehl, Peter, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. Eine systematische Studie, in: Biehl, Peter, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Münster 1991, 124-223.
- Benner, Dietrich, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 5. Aufl. 2005.
- Denzinger, Heinrich (Hg.), Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum. Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen, Freiburg i.Br. 37. Aufl. 1991.
- Dressler, Bernhard, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.
- Geyer, Christian, Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente, Frankfurt/ M. 2004.
- Greshake, Gisbert, Der dreieinige Gott. Eine trinitarische Theologie, Freiburg i.Br. 4. Aufl. 2001.
- Humboldt, Wilhelm von, Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 1, Berlin 1903, 282-287, Erstveröffentlichung 1793.
- Kant, Immanuel, Kritik der reinen Vernunft. Prolegomena. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. Herausgegeben von der Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1911, Erstveröffentlichung 1781.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2. Aufl. 1991.
- Krings, Hermann, System und Freiheit. Gesammelte Aufsätze, Freiburg i.Br./München 1980.
- Ladenthin, Volker, Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63 (2003) 4, 237-260.
- Libet, Benjamin, Mind Time: The Temporal Factor in Consciousness, Cambridge/Mass. 2004; dt.: Mind Time: wie das Gehirn Bewusstsein produziert, Frankfurt a.M. 2005.
- Luther, Martin, Vom unfreien Willen. Antwort D. Martin Luthers an Erasmus von Rotterdam, Bd. 1, Gütersloh 1991.
- Lutherischer Weltbund/Päpstlicher Rat zur Förderung der Einheit der Christen, Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre. Gemeinsame offizielle Feststellung. Anhang (Annex) zur Gemeinsamen offiziellen Feststellung, Frankfurt a.M. 1999.

- Menke, Karl-Heinz, Rechtfertigung: Gottes Handeln an uns ohne uns? Jüdisch perspektivierte Anfragen an einen binnenchristlichen Konsens, in: *Catholica (M)* 63 (2009) 1, 58-72.
- Menke, Karl-Heinz, *Das Kriterium des Christseins. Grundriss der Gnadenlehre*, Regensburg 2003.
- **Mette, Norbert, Art. Freiheit, in: *Lexikon der Religionspädagogik I (2001), 612-618.***
- Mette, Norbert, *Religionspädagogik, Leitfaden Theologie* 24, Düsseldorf 1994.
- O'Donovan, Leo, *Tempi-Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*. Bildungskongress am 16. November 2000 in Berlin, in: *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule* 19 (2001) 1, 37-48.
- Peukert, Helmut, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*, Frankfurt/ M. 2. Aufl. 1988.
- Peukert, Helmut, *Sprache und Freiheit*, in: Kamphaus, Franz/Zerfaß, Rolf (Hg.), *Ethische Predigt und Alltagsverhalten*, München/Mainz 1977, 44-75.
- **Platzbecker, Paul, *Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen Konturen einer religionspädagogischen Grundlagentheorie, Praktische Theologie heute* 124, Stuttgart 2013.**
- Pröpfer, Thomas, *Theologische Anthropologie*, 2 Bde., Freiburg i.Br. 2011.
- **Pröpfer, Thomas, Freiheit, in: Eicher, Peter (Hg.), *Neues Handbuch Theologischer Grundbegriffe*, München 2005, 398-422.**
- Pröpfer, Thomas, *Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte. Eine Skizze zur Soteriologie*, München 3. Aufl. 1991.
- Rotterdam, Erasmus von, *De libero arbitrio DIATRIBE sive collatio*, I b 10, in: Welzig, Werner (Hg.), *Erasmus von Rotterdam. Ausgewählte Schriften*, Bd. 4, Darmstadt 1969, 1-195.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. 16.02.2005, *Die Deutschen Bischöfe* 80, Bonn 2005.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. 27.09.1996, *Die Deutschen Bischöfe* 56, Bonn 1996.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik*. 21.09.1993, *Die Deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule* 13, Bonn 1993.
- Singer, Wolf, *Verschaltungen legen uns fest. Wir sollten aufhören, von Freiheit zu sprechen*, in: Geyer, Christian (Hg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, Frankfurt/ M. 2004, 30-65.
- Singer, Wolf, *Ein neurobiologischer Erklärungsversuch zur Evolution von Bewusstsein und Selbstbewusstsein*, in: Newen, Albert/Vogeley, Kai (Hg.), *Selbst und Gehirn. Menschliches Selbstbewusstsein und seine neurobiologischen Grundlagen*, Paderborn 2000.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de