

Herbert Haslinger (Hg.)

# Menschenbild und Menschenbildung

Anspruch an die Kirche in der Welt von heute

**HERDER**

# Menschenbild und Menschenbildung

Kirche in Zeiten der Veränderung  
Herausgegeben von Stefan Kopp

Band 16

# Menschenbild und Menschenbildung

Anspruch an die Kirche  
in der Welt von heute

Herausgegeben von Herbert Haslinger

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN

Dieses Werk ist eine Open-Access-Publikation,  
veröffentlicht unter der Lizenz  
Creative Commons Attribution –  
ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)  
Informationen zur Lizenz unter  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2023  
Alle Rechte vorbehalten  
[www.herder.de](http://www.herder.de)  
Umschlaggestaltung: Verlag Herder  
Satz und PDF-E-Book: SatzWeise, Bad Wünnenberg  
Herstellung: Elanders GmbH, Waiblingen  
Printed in Germany  
ISBN 978-3-451-39636-6

## Inhalt

Einführung . . . . .	7
<i>Herbert Haslinger</i>	
Was sind und wozu brauchen wir Menschenbilder? . . . . .	11
<i>Michael Zichy</i>	
Was bedeutet es, auf gute Weise Mensch zu sein? Warum sich die moderne Anthropologie wieder mit der antiken Philosophie beschäftigt . . . . .	54
<i>Andreas Koritensky</i>	
Vom Verschwinden des Menschen Ist die anthropologische Wende der Theologie am Ende? . . .	74
<i>Aaron Langenfeld</i>	
Alle Menschen sind Könige Die Gottebenbildlichkeitsmetapher als Auszeichnung und Anspruch . . . . .	92
<i>Michael Konkel</i>	
Wir müssen die Freiheit schaffen, um sie zu besitzen! Der Mensch der Sozialethik . . . . .	109
<i>Günter Wilhelms</i>	
Menschenbilder – zur Geschichte der Gleichheit und Ungleichheit . . . . .	128
<i>Aleida Assmann</i>	
Menschenbild und Frauenbild in der Theologie Problemgeschichte und Bearbeitungsversuche . . . . .	146
<i>Christine Büchner</i>	
„Der Mensch“ in Hospizarbeit und Palliative Care . . . . .	166
<i>Andreas Heller</i>	

Du sollst Dir kein Bild machen. Der fremde Mensch als Projektionsfläche und spirituelle Erfahrung . . . . .	175
<i>Regina Polak</i>	
Das Kind: Leeres Gefäß oder Baumeister seiner selbst? . . . . .	200
<i>Anton A. Bucher</i>	
Bildung als Zumutung . . . . .	219
<i>Sabine Seichter</i>	
Erziehung und Gnade . . . . .	232
<i>Winfried Böhm</i>	
Ist der Religionsunterricht Menschenbildung? Religionspädagogische Markierungen religiöser Bildungsprozesse anschaulich gemacht . . . . .	253
<i>Rita Burrichter</i>	
Diakonische Bildung – Praxis der Befreiung . . . . .	275
<i>Herbert Haslinger</i>	
Autorinnen und Autoren . . . . .	321

## Einführung

Wir erleben aktuell, in der dritten Dekade des 21. Jahrhunderts, eine Zeit, für die sich das Wort „dramatisch“ aufdrängt: Klimawandel und ökologische Zerstörungen, COVID-19-Pandemie, Migrationswellen, wiedererstarkender Nationalismus und Extremismus, geopolitische Spannungen zwischen dem Westen und China, Kriege – nicht nur der nahe in der Ukraine, sondern auch die fernen in Afrika und anderswo, sowie die dadurch bedingten Einbrüche bei Weltwirtschaft und Welternährung. Von „multipler Krise“ ist die Rede, und man meint damit, dass wir es bei all den genannten Phänomenen mit verschiedenen, aber miteinander verknüpften und sich potenzierenden Krisen zu tun haben. Bei dem Bemühen um deren Bewältigung sind wir von unseren kulturell-kollektiven wie auch je individuellen Menschenbildern geleitet. Unser Umgang damit hängt etwa davon ab, ob wir uns eher als Spielball der Weltgeschehnisse oder als verantwortliche Gestalter der Welt, eher als Elemente hierarchisch geschichteter Kollektive oder als gleichberechtigte Kommunikations- und Handlungspartner, als abhängige Objekte der Interessen anderer Personen bzw. Gesellschaftssysteme oder als eigenständige Subjekte einer prinzipiell freien Lebensführung verstehen. Diese Orientierung unseres krisenbewältigenden Denkens und Handelns an Menschenbildern erweist sich einerseits als wichtige ideelle Ressource, weil sie wie ein Kompass den diesbezüglichen Entscheidungen und Maßnahmen eine verhältnismäßig verlässliche, im kulturellen Gedächtnis verankerte Richtung anzeigt. Sie verschärft aber auch häufig die Komplexität der Herausforderungen – oft bis zur schieren Unlösbarkeit –, insofern es sich bei den genannten Gegebenheiten um globale Problemkonstellationen handelt, von denen Menschen aus ganz unterschiedlichen Kulturen betroffen sind, die bei ihrem krisenbewältigenden Handeln, das aufeinander abgestimmt erfolgen sollte, von entsprechend unterschiedlichen, nicht selten auch widersprüchlichen Menschenbildern geleitet sind.

Der Bildung kommt in dieser Situation mehr denn je zentrale Bedeutung zu. Denn Menschenbildung ist die Umsetzung unserer Menschenbilder in die (Selbst-)Formung des Menschen zu einer Per-



sönlichkeit. Wenn wir die derzeitigen und zukünftigen Herausforderungen bewältigen wollen, ist es notwendig, dass die Menschen weltweit sich bilden können im doppelten Sinn des Wortes: sich Wissen aneignen und sich als Person entwickeln. Solche heute notwendige Bildung kann aber gerade nicht darin bestehen, dass man ein bestimmtes homogenes Menschenbild zur einheitlichen Maßgabe von Bildungsprozessen in der Kindererziehung, in Schulen, in der beruflichen Ausbildung oder in den Sparten der Erwachsenenbildung macht. Eine Konsenslinie der Bildungstheorie-Konzepte, welche Bildung als bewusst gestalteten Prozess der Entwicklung des Menschen zur gefestigten Persönlichkeit verstehen, besteht wohl darin, dass in dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung immer auch der Anspruch impliziert ist, den Menschen zu befähigen, vom Stand einer solchermaßen gefestigten Persönlichkeit aus mit den andersartigen Persönlichkeitsprägungen anderer Menschen anerkennend und konstruktiv umzugehen – ein Anspruch, der im gesellschaftlichen Diskurs in programmatischen Chiffren wie „Toleranz“, „Pluralität“, „Individualität“, „Diversität“, „Multikulturalität“ und anderen mehr begegnet.

Beides, Menschenbild und Menschenbildung, stellt für die Kirche einen Anspruch dar. So eingängig diese Aussage klingen mag, so differenzierungsbedürftig ist sie. Im Hinblick auf die *Menschenbildung* bedarf der Nachweis ihrer Plausibilität und Gültigkeit keiner großen Anstrengung. Über viele Jahrhunderte hinweg fungierte die Kirche in den verschiedensten gesellschaftlichen Konstellationen – von der ausgehenden Antike über die mittelalterlichen Feudalgesellschaften und die verbürgerlichten Gemeinwesen der Neuzeit bis zur heutigen durch Individualisierung und Pluralisierung geprägten Postmoderne – als wichtiger, oft sogar dominanter Träger und Akteur der Bildung von Menschen – sei es in Schulen, in der Verkündigung, in der seelsorglichen Begleitung oder in der Vermittlung von Kulturgütern. Und wenn die Kirche in der heutigen Zeit, in der sie nicht nur durch anhaltende exogene Prozesse der Individualisierung, Pluralisierung und Säkularisierung ihre ehemals gesellschaftsdominante Stellung zusehends verliert, sondern in der sie ihren Relevanz- und Vertrauensverlust endogen, also von sich aus durch eklatant skandalöse Missstände in ihren Strukturen bzw. bei ihrem amtlichen Personal sowie durch einen nach wie vor weltfeindlichen und selbstherrlichen Habitus vieler ihrer Verantwortungsträger eskaliert – wenn die Kirche unter diesen Umständen überhaupt noch eine kon-

strukturelle Rolle in der heutigen Welt einnehmen kann, besteht diese wohl – neben der diakonischen Hilfe in Lebensnöten – in ihrem Beitrag zu einer Bildung, die Menschen zur stimmigen Persönlichkeitsentwicklung und verantwortlichen Weltgestaltung befähigt.

Anders verhält es sich mit der Aussage, dass das *Menschenbild* für die Kirche einen Anspruch darstelle. Weite Kreise aus Theologie und Kirche verstehen wohl diese Aussage selbstverständlich in dem Sinn, dass es Aufgabe der Kirche sei, als Instanz der Wertegenerierung, Werteorientierung und Wertevermittlung den Menschen ein „richtiges“ Menschenbild zu vermitteln. Doch dieses Selbstbild der Kirche von ihrer Rolle in der Gesellschaft erweist sich mittlerweile als obsolet. Nach der Aufdeckung der vielfältigen binnenkirchlichen Missstände, die in den vergangenen zwanzig, dreißig Jahren in mehreren Wellen stattgefunden hat, kann die Kirche nicht mehr im selbstgefälligen Gestus jener Instanz auftreten, die den Menschen heute die ethisch richtigen Werte vermitteln würde bzw. von der die Menschen heute abhängig wären bei der Findung einer tragfähigen Werteorientierung. Die institutionelle Kirche ist nämlich als ein gesellschaftliches System entlarvt, das die von ihr selbst formulierten und normativ eingeforderten Werte in ihrem eigenen Binnenbereich auf vielfältige Weise verrät und verletzt. Und es hat sich im Gegenzug gezeigt, dass die Menschen heute – bei allen gesellschaftlichen Problemen und Fehlentwicklungen, die es zweifelsohne gibt – durchaus dazu fähig sind, unabhängig von der institutionellen Kirche, gestützt auf von ihnen immer noch akzeptierte christliche Glaubensüberzeugungen oder auf andere weltanschauliche Orientierungen, Werte zu bewahren oder neu zu generieren sowie in ein tragfähiges Lebenskonzept umzusetzen. Für die Konturierung eines leitenden Menschenbildes brauchen also die Menschen heute immer weniger die Kirche. Insbesondere das Theorem „christliches Menschenbild“ entpuppt sich in vielen seiner Verwendungszusammenhänge als gigantische Worthülse. Immerzu wird es in Theologie und institutioneller Kirche, aber auch von Seiten mancher konservativer Gesellschaftskräfte emphatisch deklariert. Wenn man jedoch genauer nachfragt, tritt zutage, dass kaum jemand eine konkrete, detaillierte und konsistente inhaltliche Bestimmung dieses „christlichen Menschenbildes“ angeben kann. Dass das Menschenbild bzw. die Menschenbilder heute einen Anspruch an die Kirche darstellen, ist also quer zum gängigen Deutungsmuster zu verstehen: Die Kirche findet

bei ihren Vollzügen leitende Menschenbilder unserer Gesellschaft vor; sie hat sich mit diesen kritisch, aber konstruktiv (ohne Misanthropie, ohne Überheblichkeit und ohne Relevanzneid) auseinanderzusetzen; und sie muss die Menschen in ihrem Selbstverständnis, das diese Menschenbilder in sich bergen, ernstnehmen.

Damit ist der thematische Komplex umrissen, dem die Theologische Fakultät Paderborn ihre traditionelle Vorlesungsreihe „Montagsakademie“ im Wintersemester 2022/23 unter dem Gesamttitel „Menschenbild und Menschenbildung. Anspruch an die Kirche in der Welt von heute“ gewidmet hat. Deren Vorträge werden mit diesem Band der Reihe „Kirche in Zeiten der Veränderung“ der Öffentlichkeit in überarbeiteter, schriftlicher Form vorgelegt. Die darin vertretenen Positionen sind notwendig vielfältig und divergent. Sie – im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses – in ihrer Vielfalt zu Wort kommen zu lassen und der Auseinandersetzung zugänglich zu machen, ist meine Aufgabe als Herausgeber, nicht jedoch, die Beiträge in ihren Positionen zu vereinheitlichen. Deshalb kann ich nicht für alles in den Beiträgen Gesagte eine inhaltliche Verantwortung übernehmen. Das Unternehmen einer solchen Vorlesungsreihe und ihrer Publikation verdankt sich dem Zusammenwirken vieler Personen. An erster Stelle danke ich den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie zunächst in mündlicher, dann in schriftlicher Form mit ihren Beiträgen den wesentlichen Bestandteil der Vorlesungsreihe bewerkstelligt haben. Nachdrücklicher Dank gebührt Frau Heike Probst und Frau Svenja Schumacher, die für die technische Durchführung sowie Livestream-Übertragung der Vorlesungen gesorgt haben. Zudem hat Frau Heike Probst die „Montagsakademie“ in bewährter Weise in der Öffentlichkeit beworben und Frau Svenja Schumacher zuverlässig den Großteil der redaktionellen Bearbeitung der Texte geleistet. Frau Nicole Konze, Frau Michaela Maas und Herr Fabian Güth haben auf unterschiedliche Weise an der Organisation und Durchführung der Montagsakademie hilfreich mitgewirkt. Und für die in gutem Sinn routinierte, angenehme Zusammenarbeit danke ich dem Reihenherausgeber Prof. Stefan Kopp und dem Verlagslektor Dr. Stephan Weber.

# Was sind und wozu brauchen wir Menschenbilder?<sup>1</sup>

*Michael Zichy*

## 1 Einleitung

Der Ausdruck „Menschenbild“, der – ähnlich wie die ihm verwandten Begriffe des Weltbildes und der Weltanschauung – ein deutsches Spezifikum zu sein scheint,<sup>2</sup> erfreut sich sowohl inner- wie außerhalb der Wissenschaften großer Beliebtheit. Er findet sich in der populärwissenschaftlichen Literatur, in der breiten Masse der Lebensratgeberliteratur und in den in Medien und Politik geführten weltanschaulichen, ethischen und politischen Auseinandersetzungen ebenso häufig wie in der sozial-, kultur- und geisteswissenschaft-

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist eine konzentrierte Zusammenfassung der Ausführungen, die sich in den anderen Beiträgen des Autors zum Thema Menschenbild finden, allen voran: M. Zichy, *Menschenbilder. Eine Grundlegung*, Freiburg i. Br. – München 2017.

<sup>2</sup> Vgl. dazu L. Honnfelder, *Menschenbilder*, in: L. Kühnhardt, T. Mayer (Hg.), *Bonner Enzyklopädie der Globalität*, Wiesbaden 2017, 1409–1417, hier: 1410. Freilich beschäftigt man sich auch in der nicht-deutschsprachigen Wissenschaft mit anthropologischen Vorstellungen, allerdings wird der im Menschenbildbegriff mit ausgedrückte Umstand, dass es sich bei diesen Vorstellungen eben um Vorstellungen handelt, die – wenn sie kollektiv für wahr gehalten werden – reale moralische, rechtliche, politische, gesellschaftliche und existenzielle Folgen haben, kaum behandelt. Ausnahmen, in denen sich Ansätze einer solchen Reflexion finden, sind: R. Trigg, *Ideas of Human Nature: An Historical Introduction*, Oxford – New York 1988; M. Hollins, *Models of Man: Philosophical Thoughts on Social Action*, Cambridge 1977; D. Cockburn (Hg.), *Human Beings*, Cambridge u. a. 1991; W. Sellars, *Philosophy and the Scientific Image of Man*, in: ders., *Empiricism and the Philosophy of Mind*, London 1963, 1–40; L. Wrightsman, *Assumptions about Human Nature. Implications for Researchers and Practitioners*, London <sup>2</sup>1992. Verbreiteter sind dagegen Übersichten über Modelle des Menschen, vgl. etwa J. Dagenais, *Models of Man. A Phenomenological Critique of Some Paradigms in the Human Sciences*, Den Haag 1972; A. Chapman, D. Jones (Hg.), *Models of Man*, Hillsdale 1980; C. Hampden-Turner, *Modelle des Menschen. Ein Handbuch des menschlichen Bewußtseins*, Weinheim <sup>3</sup>1993; D. Barash, *Ideas of Human Nature. From the Bhagavad Gita to Sociobiology*, New Jersey 1998.

lichen Forschung. In letzterer versammelt sich unter diesem Ausdruck eine Fülle an Untersuchungen zu den verschiedenen anthropologischen Vorstellungen unterschiedlicher historischer Epochen, Kulturen, Milieus, Praktiken, wissenschaftlicher Disziplinen, geistiger Strömungen, Religionen, Theorieansätze usw. In einigen wissenschaftlichen Disziplinen hat sich beinahe so etwas wie eine Tradition der Menschenbildforschung etabliert: in der Pädagogik<sup>3</sup>, in der Theologie mit ihrem Topos des „christlichen Menschenbildes“<sup>4</sup>, in der Philosophie der Ökonomik mit ihrer Auseinandersetzung um den *homo oeconomicus*<sup>5</sup>, in der Philosophie der Medizin<sup>6</sup>, in der

---

<sup>3</sup> Beginnend mit O. Bollnow, *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe*, Frankfurt a.M. 1934; vgl. ferner ders., *Erziehung in anthropologischer Sicht*, Zürich 1969; E. Meinberg, *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*, Darmstadt 1988; H. Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Band I: *Bildsamkeit und Erziehung*, Hannover 1966; J. Standop, E. D. Röhrig, R. Winkels (Hg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, Weinheim 2017; C. Ried, *Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform*, Wiesbaden 2027.

<sup>4</sup> Beginnend mit J. Pieper, *Über das christliche Menschenbild*, Leipzig 1936; H. Frick, *Das christliche Menschenbild*, Gießen 1946; J. B. Lotz, *Das christliche Menschenbild im Ringen der Zeit. 3 Vorträge*, Heidelberg 1947; M. Müller, *Das christliche Menschenbild und die Weltanschauung der Neuzeit*, Freiburg i.Br. 1945; J. Spintzick, *Zum christlichen Menschenbild*, Karlsruhe 1948.

<sup>5</sup> Vgl. z.B. B. Bierver, M. Held (Hg.), *Das Menschenbild der ökonomischen Theorie. Zur Natur des Menschen*, Frankfurt a.M. 1991; R. Biskup, R. Hasse (Hg.), *Das Menschenbild in Wirtschaft und Gesellschaft*, Bern – Stuttgart – Wien 2000; A. Grisold, L. Gubitzer, R. Pirker (Hg.), *Das Menschenbild in der Ökonomie. Eine verschwiegene Voraussetzung*, Wien 2007; G. Kirchgässner, *Homo oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Tübingen 1991; R. Manstetten, *Das Menschenbild der Ökonomie. Der homo oeconomicus und die Anthropologie von Adam Smith*, Freiburg i.Br. 2000; K. Matthiesen, *Kritik des Menschenbildes in der Betriebswirtschaftslehre. Auf dem Weg zu einer sozialökonomischen Betriebswirtschaftslehre*, Wien 1995; K.-J. Kerscher, *Homo Oeconomicus und Menschenbild. Form und Wesen einer beachtenswerten Spannung*, Marburg 2013.

<sup>6</sup> Vgl. z.B. M. Girke, P. F. Matthiesen (Hg.), *Medizin und Menschenbild. Das Verständnis des Menschen in Schul- und Komplementärmedizin*, Köln 2006; L. Kaelin u. a. (Hg.), *The Conception of the Human Person in Medicine. Exploring Boundaries between Traditional Chinese and Western Medicine*, Wien 2013; G. Ott (Hg.), *Menschenbild und Krankheitslehre*, Berlin – Heidelberg 1987.

Psychologie und der Psychotherapie<sup>7</sup>, und schließlich in der deutschen Rechtswissenschaft und -philosophie mit ihren Kontroversen um das „Menschenbild des Grundgesetzes“<sup>8</sup>.

In der Philosophie ist der Ausdruck nicht minder beliebt, findet sich doch auch hier eine Unzahl an Untersuchungen zu den Menschenbildern der verschiedensten Denkerinnen und Denker, Ansätze und Theorien. Neben den eben erwähnten wirtschafts-, medizin- und rechtsphilosophischen Auseinandersetzungen, in denen das Menschenbild schon länger Thema ist, haben sich jüngst vor allem Debatten um die Digitalisierung und ihre möglichen Folgen für das Verständnis des Menschen am Begriff des Menschenbildes festgemacht.<sup>9</sup> Davor waren es die anthropologischen Implikationen der

---

<sup>7</sup> Vgl. z. B. P. Bär, Menschen-Bilder in der Psychologie und Psychotherapie. ... und eine friedliche Revolution?!, in: D. Modarressi-Tehrani, S. Göthlich (Hg.), Menschenbilder, Münster 2009, 25–40; J. Fahrenberg, Annahmen über den Menschen. Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht, Heidelberg – Kröning 2004; E. Jaeggi, Zu heilen die zerstoßnen Herzen. Die Hauptrichtungen der Psychotherapie und ihre Menschenbilder, Reinbek 1997; F.-M. Staemmler, Das dialogische Selbst: Postmodernes Menschenbild und psychotherapeutische Praxis, Stuttgart 2015.

<sup>8</sup> Beginnend mit G. Radbruch, Der Mensch im Recht, in: ders., Der Mensch im Recht. Ausgewählte Vorträge und Aufsätze über Grundfragen des Rechts, Göttingen <sup>1</sup>1961 [erstmalig 1927], 9–22; vgl. ferner K. H. Auer, Das Menschenbild als rechtsethische Dimension der Jurisprudenz, Wien 2005; E.-W. Böckenförde, Vom Wandel des Menschenbildes im Recht, Münster 2001; W. Brugger, Das Menschenbild der Menschenrechte, Jahrbuch für Recht und Ethik 3 (1995) 121–134; W. Geiger u. a., Menschenrecht und Menschenbild in den Verfassungen Schwedens, Deutschlands und Österreichs. Ethische Grundlagen und praktische Folgerungen, Heidelberg 1983; P. Häberle, Das Menschenbild im Verfassungsstaat, Berlin <sup>4</sup>2008; J. Kraetzer (Hg.), Das Menschenbild des Grundgesetzes. Philosophische, juristische und theologische Aspekte, Berlin 1996; B. Schünemann, J. Müller, L. Philipps (Hg.), Das Menschenbild im weltweiten Wandel der Grundrechte, Berlin 2002.

<sup>9</sup> Vgl. etwa H.-G. Lindner, S. Bente, C. Richter (Hg.), Menschenbilder und Digitalisierung. The Human Default aus interdisziplinärer Sicht, Wiesbaden 2022; S. Spiekermann-Hoff, Das Digitale Menschenbild – Eine kritische Diskussion, in: M. Zichy (Hg.) Handbuch Menschenbilder, Wiesbaden 2022, URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32138-3\\_58-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32138-3_58-1) (Zugriff: 1.4.2023); P. Kovce, B. P. Priddat (Hg.), Selbstverwandlung. Das Ende des Menschen und seine Zukunft. Anthropologische Perspektiven von Digitalisierung und Individualisierung, Marburg <sup>2</sup>2023.

Neurowissenschaften<sup>10</sup> und bioethische Fragestellungen – rund um Präimplantationsdiagnostik, gentechnische Eingriffe, Hirntod und Organspende, Stammzellforschung usw. –, die zu regen Menschenbildebatten Anlass gaben.<sup>11</sup>

In all diesen Auseinandersetzungen wird mit großer Selbstverständlichkeit vom „Menschenbild“ gesprochen. Doch so populär der Begriff auch sein mag, so häufig ist seine Verwendung problematisch. Dies erstens deswegen, weil er denkbar breit und unscharf ist, wird er doch für die Bezeichnung sehr unterschiedlicher Dinge verwendet: als Bezeichnung für hochabstrakte, aus methodischen Gründen eingesetzte theoretische Modellannahmen wie den *homo oeconomicus* der Wirtschaftswissenschaft; als Bezeichnung für komplexe repräsentative Modelle des Menschen wie etwa Sigmund Freuds (1856–1939) Drei-Instanzen-Modell der menschlichen Psyche<sup>12</sup>; als Bezeichnung für philosophisch-anthropologische Entwürfe wie etwa diejenigen von Aristoteles (384–322 v. Chr.), Karl Marx (1818–1883) oder Max Scheler (1874–1928); als Bezeichnung für implizite anthropologische Annahmen in Theorien; als Bezeichnung für reduzierte Modelle des Menschen, die – wie z. B. der *complex man* in der

---

<sup>10</sup> Im deutschen Sprachraum hat die Debatte um das „neue Menschenbild“ vor allem nach dem „Manifest“ elf renommierter Hirnforscher an Fahrt aufgenommen und großes allgemeines Interesse gefunden: Das Manifest. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung, in: Geist & Gehirn 6 (2004) 30–37; vgl. dazu B. Beck, Ein neues Menschenbild? Der Anspruch der Neurowissenschaften auf Revision unseres Selbstverständnisses, Münster 2013. Zur Debatte vgl. ferner E.-M. Engels, E. Hildt (Hg.), Neurowissenschaften und Menschenbild, Paderborn 2005; P. Janich (Hg.), Naturalismus und Menschenbild, Deutsches Jahrbuch für Philosophie, Bd. 1, Hamburg 2008; ders., Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung, Frankfurt a. M. 2009; A. Beckermann, Gehirn, Ich, Freiheit: Neurowissenschaften und Menschenbild, Paderborn 2008; A. Holderegger, B. Sitter-Liver, C. Hess (Hg.), Hirnforschung und Menschenbild. Beiträge zur interdisziplinären Verständigung, Basel 2007; J. Spittler, Gehirn, Tod und Menschenbild. Neuropsychiatrie, Neurophilosophie, Ethik und Metaphysik, München 2003; W. Singer, Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung, Frankfurt a. M. 2003.

<sup>11</sup> Zu Menschenbildern in der Bioethik vgl. M. Düwell, Menschenbilder und Anthropologie in der Bioethik, in: Ethik in der Medizin 23 (2011) 25–33; ferner L. Honnefelder, Bioethik und Menschenbild, in: ders., C. Streffer (Hg.), Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik, Bd. 7, Berlin –New York 2002, 33–52.

<sup>12</sup> Vgl. S. Freud, Das Ich und das Es, in: ders., Das Ich und das Es und andere metapsychologische Schriften, Frankfurt a. M. 1978 [erstmalig 1923], 171–208.

Betriebswirtschaft oder die Modelle des Menschen in der Medizin – in bestimmten Handlungskontexten zur Anwendung kommen und dort eine Orientierungsfunktion für spezifische Handlungstypen haben; als Bezeichnung für religiös-weltanschauliche Verständnisse des Menschen; und als Bezeichnung für soziokulturelle, in Praktiken, Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen verankerte Vorstellungen des Menschen. Diese Unschärfe führt dazu, dass Debatten über Menschenbilder von groben Missverständnissen geprägt sind und man häufig aneinander vorbei redet.<sup>13</sup>

Problematisch ist – damit zusammenhängend – zweitens, dass der Begriff bislang kein wissenschaftliches Profil hat. Eine gründliche theoretische Untersuchung zum Begriff existierte lange nicht. Und wiewohl es zahllose Untersuchungen zu spezifischen Menschenbildern gibt, fand sich lange kein Versuch, das Phänomen des Menschenbildes im Allgemeinen theoretisch zu bestimmen. Selbst in den einschlägigen Enzyklopädien und Lexika sucht man den Begriff nach wie vor vergebens.<sup>14</sup> Bislang unklar geblieben ist demnach nicht nur, was der Begriff „Menschenbild“ überhaupt genau besagt, sondern auch, was es mit dem entsprechenden lebensweltlichen Phänomen, dessen Existenz und Bedeutung von niemandem bestritten wird, auf sich hat: Was ist ein Menschenbild eigentlich, woraus besteht es, welche Funktionen hat es für die lebensweltliche Orientierung und welche Auswirkungen hat es auf das menschliche Wahrnehmen, Fühlen und Denken?

Hinzu kommt drittens, dass der Ausdruck gerne dann eingesetzt wird, wenn signalisiert werden soll, dass es nun um fundamentalste Fragen des Menschseins gehe, die dem rationalen Zugriff entzogen seien und denen nur im Modus des Bekenntnisses entsprochen werden könne; die entscheidenden Überzeugungen über den Menschen seien, so wird mit dem Ausdruck oft mitgesagt, Sache des Glaubens, nicht des Wissens.<sup>15</sup> Vor allem Akteure mit einem christlichen Hin-

---

<sup>13</sup> Vgl. M. Zichy, Menschenbilder. Zur Klärung einiger Missverständnisse, in: Archiv für Sozial- und Rechtsphilosophie 105 (2019) 88–103.

<sup>14</sup> Vgl. dazu auch F. W. Graf, Missbrauchte Götter. Zum Menschenbilderstreit in der Moderne, München 2009, 134.

<sup>15</sup> Vgl. dazu J. Fischer, Ethik und „Menschenbild“, 2009, in: <http://www.ethik.uzh.ch/dam/jcr:00000000-520d-fcbb-0000-00007089c8bf/200906Menschenbild2.pdf> (Zugriff: 27.3.2023). Fischer argumentiert aus genau diesem Grund vehement dafür, den relativierenden Begriff des Menschenbildes aus der Ethik heraus



tergrund berufen sich in der Begründung ihrer Positionen in diesem Sinne gerne auf das „christliche Menschenbild“. Allerdings haftet dieser Berufung auf das Menschenbild etwas Dogmatisches an. Das Menschenbild sei, so wird suggeriert, nicht weiter begründungsfähig, sondern wurzele in einem religiös-weltanschaulichen Bekenntnis, das die Grundlage unserer abendländischen Zivilisation bilde und das – die Erfahrungen des Dritten Reiches hätten dies hinlänglich gezeigt – besser nicht infrage gestellt werden sollte.<sup>16</sup>

Angesichts einer solchen Begriffsverwendung kann es nicht verwundern, dass der Begriff auf harsche Kritik stößt: Menschenbilder seien unscharfe, meist nicht klar definierte Gebilde, in denen „ontologische, moralische und religiöse bzw. metaphysische Elemente auf undurchsichtige Weise *vermischt*“<sup>17</sup> seien sowie deskriptive und nor-

---

zu halten. Dem Menschenbildbegriff in der Ethik steht sehr kritisch gegenüber auch C. Thies, Menschenbilder und Ethik, in: I. Kaplow, (Hg.), Mensch – Bild – Menschenbild. Anthropologie und Ethik in Ost-West-Perspektive, Weilerswist 2009, 21–34; ferner Düwell, Menschenbilder und Anthropologie in der Bioethik (s. Anm. 11).

<sup>16</sup> Vgl. dazu etwa Thies, Menschenbilder und Ethik (s. Anm. 15), 25; vgl. ferner Düwell, Menschenbilder und Anthropologie in der Bioethik (s. Anm. 11); ders., C. Harnacke, Normativität der Menschenbilder, in: G. Hartung, M. Herrgen (Hg.), Interdisziplinäre Anthropologie, Wiesbaden 2014, 105–123, hier: 109; Fischer, Ethik und „Menschenbild“ (s. Anm. 15); G. Kruip, Das „christliche Menschenbild“ – keine Letztbegründungsformel, in: H. Wahler, F. Darwish, Menschenbilder. Praktische Folgen einer Haltung des Menschen zu sich selbst, London 2009, 29–46. Zur Kritik an Menschenbildern vgl. auch D. Birnbacher, Menschenbilder und Menschenrechte – eine Wechselwirkung, in: D. Bogner, C. Mügge (Hg.), Natur des Menschen. Brauchen die Menschenrechte ein Menschenbild?, Freiburg i. Br. – Wien 2015, 29–43, hier: 29 f.; K. P. Rippe, Brauchen wir ein Menschenbild?, in: A. Reichardt, E. Kubli (Hg.), Menschenbilder, Bern u. a. 1999, 9–33, hier: 9–11.

<sup>17</sup> Thies, Menschenbilder und Ethik (s. Anm. 15), 24 [Hervorhebung im Original]. Thies formuliert in seiner Arbeit vier scharfe Einwände gegen Menschenbilder, die einen Gutteil der philosophischen Vorbehalte einfangen dürften: Erstens seien Menschenbilder oft inkonsistente holistische Gebilde, die häufig prädiskursiv sind und unbewusst orientierend wirken. Sie sind daher intransparent und der kritischen Analyse kaum zugänglich. Zweitens seien in Menschenbildern „ontologische, moralische und religiöse bzw. metaphysische Elemente auf undurchsichtige Weise vermischt“. Der Zusammenhang der Elemente sei weniger logisch-argumentativ denn ästhetisch oder narrativ. Das intransparente Zusammen von deskriptiven und normativen Aussagen erhöhe zudem die Gefahr von Sein-Sollen-Fehlschlüssen. Die normativen Elemente seien meist unbegründet

mative Aspekte auf intransparente Weise zusammenflößen, sodass der Verdacht eines Sein-Sollen-Fehlschlusses immer naheliege. Menschenbilder stehen daher im Ruf, unsaubere, verschleiernde, oder kurz: schlechte Argumente zu sein. Und so gibt es nicht wenige – innerhalb der Philosophie dürften sie sogar bei weitem die Mehrheit stellen<sup>18</sup> –, die dem Begriff und Thema „Menschenbild“ nichts abgewinnen können und die geneigt wären, der drastischen Formulierung, die von Niklas Luhmann (1927–1998) überliefert ist, zuzustimmen: „Menschenbilder, sowas Grausliches.“<sup>19</sup> Für sie ist der Begriff „philosophisch gesehen höchst problematisch“<sup>20</sup>; weswegen gilt, „dass wir uns alle von unseren Menschenbildern befreien sollten, dass diese zumindest in der Philosophie nichts zu suchen haben“<sup>21</sup>.

Diese Kritik hat zweifellos ihre Berechtigung, denn dort, wo weltanschauliche Menschenbilder als moralisch-ethisches oder politisches Fundament ins Spiel gebracht werden, dienen sie häufig tatsächlich dazu, die eigene Position zu immunisieren, den rationalen Diskurs abzuwürgen, die kritische Argumentation zu unterbinden und das lästige Weiterfragen zu beenden. Im Blick auf diese etwas verfahrenere Debattenlage ist nun aber festzuhalten, dass *beide* Seiten

---

und „hängen gleichsam in der Luft“. Drittens implizierten Menschenbilder die Pluralität von Menschenbildern. Dies wiederum sei, so Thies, ein „Indiz für einen Partikularismus und einen unaufhebbaren Relativismus“. Wer sich auf Menschenbilder berufe, vertrete mithin implizit einen Nonkognitivismus und sei Relativist. Viertens handele es sich bei Menschenbildern notwendigerweise stets um unzulässige Vereinfachungen, die dem Menschen prinzipiell nicht gerecht werden und ihn dramatisch einschränken könnten: „Menschenbilder sind insofern identisch mit Vorurteilen oder ideologischen Verblendungen.“ (Ebd. 24–30.)

<sup>18</sup> Vgl. dazu Rippe, Brauchen wir ein Menschenbild? (s. Anm. 16), 9; für die Rechtsphilosophie, in der die Rede vom Menschenbild wesentlich mehr Gegner (innen) als Befürworter(innen) hat, hat dies Verena Krenberger festgestellt (vgl. V. Krenberger, Anthropologie der Menschenrechte. Hermeneutische Untersuchungen rechtlicher Quellen, Würzburg 2008, 68); ferner auch G. Luf, Überlegungen zum Menschenbild im Recht, in: R. Esterbauer, M. Ross (Hg.), Den Menschen im Blick. Phänomenologische Zugänge, Würzburg 2012, 399–421, hier: 409.

<sup>19</sup> N. Luhmann, Interview, von H. D. Huber am 13. Dezember 1990, in: Texte zur Kunst 1 (1991) 121–133, hier: 132.

<sup>20</sup> H. Wahler, Vorwort, in: Wahler, Darwish, Menschenbilder (s. Anm. 16), IX–XI, hier: IX.

<sup>21</sup> Thies, Menschenbilder und Ethik (s. Anm. 15), 21.

den Begriff beschädigen und verhindern, dass sein analytisches und reflexiv-kritisches Potenzial zu Geltung gebracht werden kann. Denn erstens ist die Reduktion von Menschenbildern auf rein weltanschauliche Größen, so wie sie viele Befürworter(innen) und die meisten Gegner(innen) vornehmen, unangemessen. Ein solches Verständnis verfehlt, wie der Ausdruck in der Wissenschaft und im Alltag häufig auch verwendet wird: Viele verstehen unter einem Menschenbild nämlich nicht religiös-weltanschauliche Gebilde, sondern im Gegenteil sehr basale Aussagen über den Menschen, die sich sehr wohl rational überprüfen lassen, wie beispielsweise, dass der Mensch vernunft- oder sprachbegabt sei. Zweitens verschleiert dieses verkürzte Begriffsverständnis den Blick auf das Phänomen „Menschenbild“. Dieses ist nämlich wesentlich komplexer, als die meisten Befürworter(innen) zu erahnen vermögen, und es ist wesentlich einflussreicher, als die Gegner(innen) zu sehen imstande sind.

Zur Gewinnung eben dieses klareren Blicks auf das Phänomen, das mit dem Ausdruck „Menschenbild“ unscharf benannt ist, will dieser Aufsatz beitragen. Ziel ist dabei, drei Thesen zu plausibilisieren, die bei Friedrich Nietzsche (1844–1900), dem Vater des modernen Menschenbildbegriffs<sup>22</sup>, ihren Ursprung haben:

1. Jede und jeder von uns hat und braucht ein Menschenbild: Menschenbilder sind allüberall.
2. Menschenbilder bilden das Fundament jeder Gesellschaft – ihrer Ordnungen, ihrer Moral, ihres Rechtssystems, ihrer Pädagogik, kurz: Menschenbilder bilden das Zentrum der Kultur.
3. Menschenbilder sind macht- und wirkungsvoll: Sie bilden den Menschen nicht einfach nur ab, sie bilden ihn mit: Menschenbilder sind konstitutiv für die Art und Weise, wie wir Menschen sind.

Um Missverständnisse zu vermeiden, dient der folgende zweite Abschnitt dazu, den Begriff des Menschenbildes zunächst einmal zu definieren und einige begriffliche Differenzierungen einzuführen.

---

<sup>22</sup> Vgl. exemplarisch F. Nietzsche, *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Drittes Stück: Schopenhauer als Erzieher, in: ders., *Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I–IV*. Nachgelassene Schriften 1870–1873 (KSA 1), München – Berlin – New York 1988, 335–427, hier: 368 f.; F. Nietzsche, *Menschliches, Allzumenschliches*. Ein Buch für freie Geister. Zweiter Band, in: ders., *Menschliches, Allzumenschliches I und II* (KSA 2) München – Berlin – New York 1988, 367–704, hier: 419 f. 495.

Der dritte Abschnitt nimmt sich der Inhalte von Menschenbildern, d. h. der Annahmen, die sich zu Menschenbildern bündeln, an. Der vierte Abschnitt ist dann der Frage gewidmet, wie sich angesichts des in modernen Gesellschaften üblichen Menschenbild-Pluralismus die These aufrechterhalten lässt, dass Menschenbilder gesellschaftlich fundamental seien. Mit den Funktionen, die Menschenbilder für uns im Alltag sowie für die generelle Orientierung in der Welt haben, beschäftigen sich die beiden darauffolgenden Abschnitte. Der siebte Abschnitt behandelt die Einbettung der Menschenbilder in kulturelle Systeme. Im achten Abschnitt wird schließlich der Einfluss von Menschenbildern auf menschliches Wahrnehmen, Handeln und auf die Konstitution des Menschen dargelegt. Ein knappes Fazit rundet den Beitrag ab.

## 2 Zum Begriff

### 2.1 Eine Definition

Da Vorfestlegungen möglichst auszuschließen sind, sei der Begriff des Menschenbildes im Folgenden möglichst offen und neutral definiert: „Menschenbild“ bezeichnet die Vorstellung vom Menschen, die jemand – ein Individuum, eine Gruppe, eine Gesellschaft – hat. Menschenbilder setzen sich also zusammen aus Annahmen über den Menschen. Da Menschenbilder in der Regel nicht nur eine, sondern mehrere Annahmen miteinander verbinden, können sie auch als Bündel von Annahmen über den Menschen bezeichnet werden. Sind aber Menschenbilder Bündel von Annahmen, dann bestehen sie nicht nur aus diesen Annahmen, sondern auch aus den Beziehungen zwischen den einzelnen Annahmen. Die Annahmen ergänzen und stützen einander, schränken sich aber auch gegenseitig ein und widersprechen einander gelegentlich. Doch weisen noch die primitivsten Menschenbilder ein bestimmtes Mindestmaß an Widerspruchsfreiheit und internem Zusammenhalt auf. Von daher lässt sich festhalten: Menschenbilder sind *mehr oder weniger kohärente Bündel von Annahmen über den Menschen*.

Nun bestehen Menschenbilder nicht aus irgendwelchen beliebigen Annahmen über den Menschen, sondern – zumindest in ihrem Kern – aus Annahmen über als wichtig erachtete Eigenschaften des

Menschen. Aus der im Prinzip unendlichen Menge der möglichen Annahmen über den Menschen treffen Menschenbilder eine Auswahl. Für das christliche Menschenbild etwa lauten diese unter anderem, dass der Mensch Ebenbild Gottes sei, eine unsterbliche Seele habe oder ein Sünder sei. Für ein soziobiologisch fundiertes Menschenbild hingegen könnte man die Annahme als zentral herausstellen, dass alles menschliche Verhalten das Produkt aus dem Kampf um evolutionäre Vorteile sei.

Freilich umfassen Menschenbilder neben diesen zentralen Annahmen noch viele andere Annahmen über all die Eigenschaften, die Menschen generell zugesprochen werden können. Welche anderen Annahmen in ein Menschenbild aufgenommen werden und wie diese interpretiert werden, hängt dabei von den zentralen Annahmen ab. So ist beispielsweise ein christlich-kreationistisches Menschenbild, dessen Zentralannahme zufolge der Mensch direkt von Gott geschaffen wurde, nicht mit der Annahme vereinbar, dass menschliche Verhaltensweisen auch einen evolutionären Ursprung haben. Und die Annahme über den trivialen Umstand etwa, dass Menschen schmerzempfindlich sind, wird je nach der dem Menschenbild zugrunde liegenden Zentralannahme eine jeweils andere Prägung haben. Im Lichte der Annahme eines christlichen Verständnisses menschlicher Sündhaftigkeit könnte die Fähigkeit, Schmerzen zu empfinden, als Folge des menschlichen Sündenfalls, im Sinne der Annahme der evolutionären Bedingtheit aller Lebensäußerungen hingegen als nützliche evolutionäre Errungenschaft verstanden werden.

Bei den meisten dieser nichtzentralen Annahmen handelt es sich um Trivialitäten über universale menschliche Eigenschaften. So dürften sich etwa die Vorstellungen, dass Menschen essen müssen, Schlaf benötigen, Schmerz empfinden können oder dass sie in der Regel vier Gliedmaßen haben, in den meisten Menschenbildern finden lassen. Diese Annahmen stehen jedoch so gut wie nie im Vordergrund und werden meistens gar nicht explizit thematisiert. Dies ist auch nicht notwendig, weil wir sie immer ganz automatisch mitdenken. Dass Menschen etwa schmerzempfindlich sind, Schlaf benötigen usw., ist in Menschenbildern, und zwar unabhängig davon, ob soziobiologisch, christlich oder sonst wie, in der Regel mitenthalten; solche Annahmen gelten selbstverständlich und müssen nicht extra erwähnt werden.

Alle Menschenbilder bestehen also streng genommen aus zwei Arten von Annahmen: aus einer Vielzahl an weniger wichtigen Annahmen über alle möglichen menschlichen Eigenschaften und aus einigen wenigen wichtigeren Annahmen über als zentral angesehene menschliche Eigenschaften. Angesichts der systematischen Bedeutung der wichtigeren Annahmen ist es durchaus sinnvoll, Menschenbilder auf ihre zentralen Annahmen zu reduzieren (wobei die nicht-zentralen Annahmen natürlich streng genommen weiterhin dazu gehören). Menschenbilder lassen sich dann als mehr oder weniger kohärente Bündel von Annahmen *über als wichtig angesehene bzw. systematisch zentrale Eigenschaften des Menschen* verstehen.

Unstrittig dürfte sein, dass sich die Annahmen, die sich in einem Menschenbild bündeln, auf den Menschen als solchen beziehen. Menschenbilder sind demnach universalistisch, beziehen sich auf alle Menschen, auf den Menschen im Allgemeinen. Menschenbilder sind demnach mehr oder weniger kohärente Bündel von Annahmen über als wichtig angesehene Eigenschaften des Menschen *im Allgemeinen*. Offen muss in diesem Zusammenhang allerdings bleiben, wer tatsächlich mit „alle Menschen“ gemeint ist. Es kann nämlich nicht von vornherein davon ausgegangen werden, dass sich die Annahmen über den Menschen tatsächlich auf alle Angehörigen der biologischen Spezies *Homo sapiens* beziehen. In gewissen animistischen Kulturen zählen etwa auch manche Tiere, Verstorbene oder bestimmte Arten von Geisterexistenzen zu dem Kreis aller Menschen.<sup>23</sup> Hinreichend belegt sind Auffassungen, denen zufolge nicht alle biologisch als Menschen geltende Wesen als Menschen gesehen werden, wie dies in rassistisch orientierten und Sklavenhalter-Gesellschaften der Fall war und ist.<sup>24</sup>

## 2.2 Weitere Präzisierungen

Menschenbilder sind, so lautet die Definition, mehr oder weniger kohärente Bündel von Annahmen über als wichtig angesehene Eigenschaften des Menschen im Allgemeinen. Nun ist, wie schon erwähnt, mit diesem Begriff nicht ein per definitionem weltanschauli-

---

<sup>23</sup> Vgl. P. Descola, *Jenseits von Kultur und Natur*, Berlin 2013.

<sup>24</sup> Vgl. F. Fernández-Armesto, *So You Think You're Human? A Brief History of Humankind*, Oxford 2004.

ches Gebilde gemeint. Unter Weltanschauung ist dabei ein System von gehaltvollen Annahmen über Aufbau, Ursprung, Sinn, Ziel und Wert der Welt und den Menschen als Ganzes verstanden, die dadurch charakterisiert sind, dass sie sich – auch weil es sich um Allaussagen handelt – rational kaum rechtfertigen lassen. Um diesbezügliche Missverständnisse zu vermeiden, ist eine erste begriffliche Differenzierung angebracht: Mit „Menschenbild“ seien alle Arten von Verständnissen vom Menschen gemeint, weltanschauliche wie nicht-weltanschauliche. Sodann ist zwischen weltanschaulichen Menschenbildern einerseits und nicht-weltanschaulichen Menschenbildern andererseits zu unterscheiden. Weltanschauliche Menschenbilder beinhalten als zentrale Annahmen rational nicht überprüfbare Annahmen etwa über das „Wesen“ sowie über „Ursprung, Sinn und Ziel“ des Menschen. Solche Menschenbilder finden sich typischerweise in Religionen und Weltanschauungen sowie in den großen metaphysischen Systemen der Philosophie. Nicht-weltanschauliche Menschenbilder beschränken sich hingegen auf einige wenige grundlegende Annahmen, die sich rational verhandeln lassen. Der *homo oeconomicus* der Ökonomik stellt – obwohl umstritten – geradezu den Prototyp eines solch reduzierten Menschenbildes dar, das sich auf drei – aus methodischen Gründen wichtige – explizite Annahmen beschränkt: der Mensch ist ein für sich selbst verantwortliches Individuum in einem starken Sinne, er ist rational und er ist nutzenorientiert.

Es ist dabei zu berücksichtigen, dass die Grenzen zwischen weltanschaulichen und nicht-weltanschaulichen Menschenbildern unscharf sind. Dies ist erstens der Fall, weil die Grenze zwischen Weltanschauung und Wissenschaft unscharf und daher auch notorisch strittig ist. Zwar gibt es einerseits Aussagen, die ebenso klar weltanschaulich sind, wie es andererseits Aussagen gibt, die klar wissenschaftlich, da beispielsweise empirisch beleg- oder rational einwandfrei ausweisbar sind. Dazwischen aber spannt sich ein weites Feld vor allem normativer bzw. evaluativer Aussagen, bei denen es umstritten ist, ob sie nun eher wissenschaftlich oder eher weltanschaulich sind. Darüber hinaus ist die Grenze zwischen nicht-weltanschaulichen und weltanschaulichen Menschenbildern auch deswegen unscharf, weil es sich unter anderem an dem Anspruch, mit dem ein Menschenbild auftritt, entscheidet, ob ein Menschenbild nun weltanschaulich ist oder nicht. Auch das reduzierte Menschenbild des

*homo oeconomicus* wird dann zu einem weltanschaulichen Menschenbild, wenn sich damit der Anspruch verbindet, den Menschen in seinem Wesen zu beschreiben, wenn mit ihm also ein Totalitätsanspruch erhoben wird, mit dem behauptet wird, der Mensch sei nichts anderes als ein rationaler Nutzenmaximierer, sein ganzes Verhalten lasse sich mithin vollständig aus dieser Eigenschaft begreifen.<sup>25</sup>

Des Weiteren ist zwischen praktischen und theoretischen Menschenbildern zu unterscheiden. Bei Letzteren – für die paradigmatisch der als methodische Modell verstandene *homo oeconomicus* der Wirtschaftswissenschaften stehen könnte – handelt es sich in der Regel um reduzierte Modelle des Menschen; sie kommen in wissenschaftlichen Erklärungen und Beschreibungen der Welt vor. Ersterer hingegen sind in der Praxis bzw. dem Alltagsleben verankert, sind ein wichtiger Bestandteil individueller wie kollektiver Orientierung, schlagen auf das individuelle und soziale lebensweltliche Handeln durch und spielen für das Selbstverständnis von Individuen und Kollektiven eine wichtige Rolle. Die Unterscheidung zwischen theoretischen und praktischen Menschenbildern ist freilich eine rein theoretische, nicht zuletzt auch deswegen, weil jedes theoretische Verständnis vom Menschen auf ein praktisches Vorverständnis angewiesen ist.<sup>26</sup> So lässt sich etwa der *homo oeconomicus* der Wirtschaftswissenschaften nur verstehen, wenn man vorher schon weiß, was Menschen sind. Zwischen diesen beiden Menschenbildtypen bestehen vielfältige Wechselwirkungen und Überschneidungen.

---

<sup>25</sup> In der Literatur gibt es keine Einigkeit darüber, was der *homo oeconomicus* nun tatsächlich ist: Ist er nur eine methodische Abstraktion, ist er doch eine akkurate Theorie über das menschliche Verhalten, oder ist er gar eine Beschreibung des menschlichen Wesens? Vgl. dazu Kirchgässner, *Homo oeconomicus* (s. Anm. 5), XI; ferner Manstetten, *Das Menschenbild der Ökonomie* (s. Anm. 5).

<sup>26</sup> Vgl. dazu M. Gutmann, B. Rathgeber, *Sind Menschenbilder Bilder?*, in: M. Bölker, M. Gutmann (Hg.), *Menschenbilder und Metaphern im Informationszeitalter*, Berlin 2010, 45–73; ferner R. Oerter (Hg.), *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik*, Stuttgart 1999; B. Rollka, F. Schultz, *Kommunikationsinstrument Menschenbild. Zur Verwendung von Menschenbildern in gesellschaftlichen Diskursen*, Wiesbaden 2011; für die Ethik vgl. T. Rehbock, *Warum und wozu Anthropologie in der Ethik*, in: J.-P. Wils (Hg.), *Anthropologie und Ethik. Biologische, sozialwissenschaftliche und philosophische Überlegungen*, Tübingen – Basel 1997, 64–109.



Für strukturell ausdifferenzierte Gesellschaften wie die unsrige ist es sinnvoll, praktische Menschenbilder grob in zwei Arten von Menschenbildern einzuteilen: sektorale Menschenbilder und lebensweltliche Menschenbilder. Diese Unterscheidung ist deswegen notwendig, weil wir in vielen Praxissektoren – etwa im Bereich der Medizin, der Wirtschaft oder der Politik – unser Handeln auf anthropologische Annahmen stützen, die für die jeweiligen Praxissektoren zugeschnitten sind und die wir nur in diesen Praxissektoren zur Anwendung bringen. So wird etwa eine Chirurgin, die im Krankenhaus in ihre Chirurginginnenrolle schlüpft, sich möglicherweise für diese Zeit auch ein bestimmtes medizinisches Menschenbild zu eigen machen, das ihr dabei hilft, ihre berufliche Rolle gut auszufüllen. Sobald sie aber ihren Arztkittel ablegt und sich nach Hause begibt, wird sie auch das medizinische Menschenbild abgelegt haben und ihre Familie nicht durch die Chirurginginnenbrille, sondern durch die Brille ihrer alltäglichen familiären Lebenswelt betrachten.

Ähnlich wie wissenschaftlich-theoretische Modelle von Menschen haben sektorale Menschenbilder nur eine auf einen spezifischen Praxissektor beschränkte Geltung. Daraus folgt, dass sektorale Menschenbilder mit anderen Menschenbildern vereinbar sind, und zwar insofern, als ein Individuum sich das eine sektorale Menschenbild aneignen kann, wenn es in dem einen Sektor tätig ist, während es sich ein anderes aneignet, wenn es in einem anderen Sektor tätig ist. Sektorale Menschenbilder sind also Bündel von Annahmen über den Menschen, die in spezifischen Praxissektoren zur Anwendung kommen.

Unter lebensweltlichen Menschenbildern sind hingegen solche Bündel von Annahmen über den Menschen zu verstehen, die wir in unserer alltäglichen Lebenswelt in Anschlag bringen. Die Lebenswelt ist dabei jene umfassende „Sphäre“, in der wir unser alltägliches Leben verbringen und die alle anderen (zum Teil hochspezialisierten) Praxissektoren gleichsam umfasst und zusammenhält.<sup>27</sup> In der Folge stehen diese lebensweltlich-praktischen Menschenbilder im Mittelpunkt der Untersuchung.

---

<sup>27</sup> Vgl. P. L. Berger, T. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M. 232010.

### 3 Inhalte von Menschenbildern

Menschenbilder sind also Bündel von Annahmen über zentrale Eigenschaften des Menschen. Um was für Annahmen handelt es sich dabei? Da Menschenbilder sehr unterschiedlich sind und in einer unüberschaubaren Mannigfaltigkeit vorliegen, ist es unmöglich, alle Annahmen vollständig anzuführen. In formaler Hinsicht lässt sich allerdings festhalten, dass alle Menschenbilder deskriptive Annahmen über den Menschen umfassen, die Aussagen darüber treffen, wie Menschen sind. Diese Annahmen können empirisch-universaler (alle Menschen haben eine bestimmte DNA), empirisch-typisch (Menschen sind typischer- bzw. normalerweise rational und sprachbegabt), metaphysisch-essentialistischer (der Mensch ist seinem ideenhaften Wesen nach rational) oder metaphysisch-religiöser (der Mensch hat eine unsterbliche Seele) Natur sein. Viele Menschenbilder beinhalten darüber hinaus normative Annahmen, die Aussagen darüber treffen, wie Menschen *sein sollen*.

Darüber, welche Annahmen in einem Menschenbild vorkommen und wie diese Annahmen zusammenhängen, ob sie weltanschaulich oder nicht-weltanschaulich sind, und ob allenfalls – wie von Menschenbild-Gegnern oft unterstellt – ein Sein-Sollen-Fehlschluss vorliegt, lassen sich keine allgemeinen Aussagen machen, da dies von den spezifischen Menschenbildern abhängt. Der Umstand, dass in Menschenbildern unterschiedliche Typen von Annahmen zusammengebündelt sind, hat aber zwei Folgen: Erstens verdanken sich Menschenbilder häufig *nicht*, wie dies die Rede vom Menschenbild als Fundament fälschlicherweise suggeriert, einer einzigen epistemischen Quelle – etwa dem Glauben –, sondern die Annahmen verdanken sich in der Regel unterschiedlichen Erkenntnisquellen, belastbareren und weniger belastbaren. Und zweitens können Menschenbilder daher auch nicht, wie in öffentlichen Moraldiskursen oft unterstellt, als *fundamentum inconcussum* einer Ethik dienen, da sich die einzelnen Annahmen, die sich in einem Menschenbild bündeln, ja ihrerseits häufig auf anderes zurückführen lassen.

Auch wenn die Annahmen sehr verschiedenartig sind, kann man jene Annahmen, die für viele Menschenbilder eine wichtige Rolle spielen, weil sie – ob bewusst oder unbewusst – unserem alltäglichen Handeln zugrunde liegen, doch in folgende Typen einteilen:

	<b>Annahmen</b>	<b>Fragen, die die Annahmen beantworten sollen</b>
1.	Darüber, wer überhaupt zur Spezies dazugehört	Wer zählt als Mensch? Sind alle Mitglieder der biologischen Spezies Homo sapiens als Menschen eingeschlossen? Oder ist die Definition von „Mensch“ enger oder weiter gefasst?
2.	Über fundamentale ontologische Eigenschaften	Aus welchen Elementen besteht der Mensch? Haben Menschen nur einen materiellen Körper oder auch eine immaterielle Seele (oder gar deren zwei oder drei)? In welcher Beziehung stehen die ontologischen Elemente zueinander? Welchen Gesetzmäßigkeiten (ewige Wiederkehr, Wiedergeburt, Naturgesetze usw.) sind die Elemente einzeln oder alle zusammen unterworfen?
3.	Über die Stellung des Menschen im Kosmos	Welche „Stellung im Kosmos“, d. h. welche ontologische (Seins-), axiologische (Wert-) und kratologische (Macht-) Position kommt dem Menschen im Vergleich zu allen anderen Wesen zu? Ist der Mensch die „Krone der Schöpfung“? Steht er über allen anderen Entitäten? Steht er unter manchen Entitäten? Oder sind alle Entitäten gleich?
4.	Über ontologische, axiologische und kratologische Differenzen	Sind alle Menschen in ontologischer und axiologischer Hinsicht gleich? Haben alle Menschen das gleiche Recht darauf, Macht auszuüben, oder gibt es zwischen Menschen fundamentale ontologische, axiologische und kratologische Differenzen, so z. B. zwischen Männern und Frauen, zwischen Jung und Alt oder zwischen ethnischen Gruppen?
5.	Über die Verfasstheit menschlicher Individualität	Sind Menschen Individuen in einem starken Sinne, d. h., sind sie von anderen Entitäten (eher) unabhängig? Oder stehen sie mit anderen Entitäten in engen, konstitutiven Verbindungen? Sind menschliche Individuen der Gesellschaft bzw. dem Kollektiv unter- oder übergeordnet?
6.	Über das menschliche Selbst	Verfügen Menschen über ein substanzielles inneres Kernselbst? Bestehen sie aus vielen Selbstern? Oder ist das Selbst eine Illusion? Ist das Selbst interdependent (d. h., ist es das Resultat von zwischenmenschlichen Beziehungen) oder existiert es unabhängig (d. h., geht es Beziehungen voraus)?

	<b>Annahmen</b>	<b>Fragen, die die Annahmen beantworten sollen</b>
7.	Über menschliche Freiheit	Haben Menschen einen freien Willen, und wenn ja: Wie weit reicht dieser? Ist Freiheit bloße Wahlfreiheit (um z. B. zwischen Kaffee mit oder ohne Zucker zu wählen) oder ermöglicht sie eine weitreichende Selbstbestimmung (um sich z. B. bewusst für die eigenen moralischen Grundsätze oder die eigene Religion zu entscheiden)?
8.	Über zentrale menschliche Verhaltensfaktoren	Ist menschliches Verhalten angeboren oder erworben? Wie formbar ist der Mensch? Ist menschliches Verhalten durch einzelne dominante Faktoren (wie z. B. Gene, Sexualtrieb, sozialer Druck) bestimmt? Existieren einzelne starke verhaltenssteuernde Motivationen und Dispositionen (wie z. B. Egoismus)?
9.	Über zentrale menschliche Fähigkeiten	Was sind die spezifisch menschlichen Fähigkeiten? Was sind die für die Menschlichkeit entscheidenden Fähigkeiten (z. B. zur Entwicklung bzw. Anwendung von Vernunft, Sprache, Empathie, Ehrgefühl)? Welche Fähigkeiten sind wertvoll, welche nicht?
10.	Über das gute menschliche Leben	Was ist das eigentliche Ziel bzw. der Sinn des menschlichen Lebens? Welche Werte sollte ein Mensch in seinem Leben anstreben?
11.	Über den Grund, warum der Mensch so ist, wie er ist	Was liefert die übergeordneten Gründe dafür, dass die Antworten auf die vorhergehenden Fragen so ausfallen, wie sie ausfallen? Ist letztlich der Wille Gottes, ein Schicksal oder aber der Zufall verantwortlich für die Eigenschaften des Menschen?

Tabelle: In Menschenbildern enthaltene Annahmen<sup>28</sup>

Zu dieser Liste ist dreierlei anzumerken: Erstens weisen nicht alle Menschenbilder notwendigerweise Annahmen auf, die all die genannten Fragen beantworten könnten. Menschenbilder können nämlich – darauf wird gleich noch genauer einzugehen sein – in sehr unterschiedlichen Abstraktions- und Dichtegraden vorliegen. Es gibt sehr spezifische, d. h. sehr konkrete und inhaltlich dichte, Menschen-

<sup>28</sup> Die Tabelle ist entnommen aus M. Zichy, Die Macht der Menschenbilder. Wie wir andere wahrnehmen, Ditzingen 2021, 15–18.

bilder; es gibt aber auch sehr allgemeine, d.h. sehr abstrakte und inhaltlich dünne, Menschenbilder. Das Menschenbild des Aristoteles oder das Menschenbild der katholischen Kirche etwa ist ziemlich spezifisch und inhaltlich dicht, d.h. es lässt kaum Fragen offen, während etwa das Menschenbild, das den Menschenrechten zugrunde liegt, äußerst dünn und abstrakt ist, d.h. viele Fragen – insbesondere die weltanschaulichen nach Wesen, Ursprung und Ziel des Menschen – prinzipiell offen lässt.<sup>29</sup>

Zweitens haben Menschen in der Regel in Bezug auf viele dieser Fragen keine klaren Annahmen bzw. Überzeugungen, können also die gestellten Fragen gar nicht beantworten, und wenn doch, bleibt vieles im Vagen. Außerdem sind viele Überzeugungen nur implizit vorhanden, d.h. sie sind Teil anderer Annahmen (z.B. über Werte), die wir haben, inhärent in unseren Gewohnheiten, in unseren Entscheidungen und in der Art und Weise, wie wir handeln. Dort müssen sie erst durch Nachdenken entdeckt und herausanalysiert werden.

Und drittens eine Bemerkung zum letzten Punkt auf der Liste, über den Grund, warum der Mensch so ist, wie er ist: Viele Menschenbilder enthalten nicht einfach nur Annahmen darüber, wie Menschen sind (z.B. dass sie einen materiellen Körper haben oder mit Vernunft begabt sind), sondern auch – meist in Narrationen verpackte – Annahmen darüber, warum Menschen so sind, wie sie sind. Christlich geprägte Menschenbilder beziehen sich etwa auf die Geschichte von Gottes Schöpfung und vom Sündenfall, soziobiologische Menschenbilder auf die Geschichte vom evolutionären Kampf ums Überleben oder das marxistische auf die Geschichte der Entfremdung und des Klassenkampfes. Mit diesen Meta-Annahmen legitimieren Menschenbilder ihre übrigen Annahmen über den Menschen und fügen ihr Menschenbild in das umfassende Ganze eines bestimmten Weltbildes ein. Es sind vor allem diese Meta-Annahmen, die die Kritiker(innen) des Menschenbildbegriffs im Blick haben, weil sie einen weltanschaulichen Charakter haben. Die Liste macht aber deutlich, wie verkürzend ein solcher Blick ist.

---

<sup>29</sup> Vgl. M. Zichy, Menschenbild und Menschenrechte, in: Zeitschrift für Philosophische Forschung 71 (2017) 380–409.

#### 4 Pluralismus

Als ein Haupteinwand gegen die These, dass Menschenbilder eine fundamentale Rolle für die Gesellschaft spielen, gilt der Pluralismus: In liberalen pluralistischen Gesellschaften wie den unsrigen herrscht ein Menschenbild-Pluralismus, d. h. eine unüberschaubare Mannigfaltigkeit an unterschiedlichen Menschenbildern – christliche, islamische, buddhistische, esoterische, konservative, liberale, marxistische, atheistisch-humanistische, naturalistische usw. –, die jeweils ihrerseits wieder in einem enormen Variantenreichtum bestehen. Und diese pluralen Menschenbilder existieren nicht einfach nur nebeneinander, sondern sie koexistieren (meist) auch friedlich miteinander. Wollte man annehmen, dass Menschenbilder tatsächlich so einflussreich sind, wie viele behaupten, dann wäre dies nicht möglich. Differenzen in Menschenbildfragen – darauf will der Einwand hinaus – müssten daher oberflächlicher Natur sein, sie unterschieden sich nicht grundsätzlich von anderen oberflächlichen Geschmacks- und Auffassungsunterschieden. Gesellschaftlich einflussreich könnte ein Menschenbild, so das Argument weiter, nur dort sein, wo eine Gesellschaft entweder kulturell homogen ist, d. h. die überwiegende Mehrheit an ein einziges Menschenbild glaubt, oder dort, wo der Gesellschaft von einer Machtelite ein Menschenbild aufgezwungen wird. In anderen Worten: In liberalen pluralistischen Gesellschaften spielten Menschenbilder nicht nur de facto keine wichtige Rolle, sondern dies sei auch sehr gut so.

Diesem Einwand liegt ein verkürztes Verständnis von Menschenbildern zugrunde. Es verhält sich nämlich genau umgekehrt: Die friedliche Koexistenz der pluralen Menschenbilder in einer Gesellschaft ist gerade deswegen möglich, weil es jenseits der pluralen Menschenbilder doch noch das eine Menschenbild gibt, dem alle implizit oder explizit verpflichtet sind. Und diesem einen gesellschaftlichen Menschenbild kommt sehr wohl eine fundamentale Rolle zu.

Um zu verstehen, warum dies so ist, müssen wir unsere je eigenen Menschenbilder genauer untersuchen: Wir alle haben explizite oder bzw. und implizite Vorstellungen darüber, wie es sich mit dem Menschen im Allgemeinen verhält, d. h. wir alle tragen ein Menschenbild mit uns herum, das wir im Alltag zur Anwendung bringen. Diese unsere Menschenbilder haben wir jedoch nicht jeweils für uns

alleine, sondern wir teilen sie mit unseren Mitmenschen, zumindest bis zu einem gewissen Grade. Einige unserer anthropologischen Vorstellungen – wie beispielsweise die Annahme, dass alle Menschen moralisch gleichwertig sind – teilen wir mit sehr vielen Mitgliedern unserer Gesellschaft; einige anthropologische Vorstellungen – wie beispielsweise diejenige, dass der Mensch ein Produkt reinen Zufalls ist – haben wir nur mit einem kleinen Teil unserer Gesellschaftsmitglieder gemeinsam; und einige Vorstellungen über den Menschen haben möglicherweise nur wir je selbst. So könnte Franz etwa die eigentümliche Vorstellung haben, dass regelmäßiges Zähneputzen nicht nur für ein gutes Gebiss sorgt, sondern auch den Charakter stärkt.

Unsere Annahmen über den Menschen liegen folglich in einer Art Schichtung vor, und diese Schichten lassen sich theoretisch isolieren. Auf diese Art und Weise kommt man dazu, drei Typen von Menschenbildern zu unterscheiden:

1. *Individuelle Menschenbilder* bestehen aus der Gesamtheit der anthropologischen Überzeugungen, die ein Individuum hat.
2. *Gruppenspezifische Menschenbilder* sind Bündel von anthropologischen Überzeugungen, die von Gruppen vertreten werden, wie etwa typischerweise von Kirchen, Sekten, politischen Parteien, weltanschaulichen Gruppierungen usw. Sie setzen sich aus der Summe der gemeinsam geteilten Annahmen über wichtige Eigenschaften des Menschen zusammen. Es sind in erster Linie diese gruppenspezifischen Menschenbilder, die gemeint sind, wenn von partikularen, pluralen oder weltanschaulichen Menschenbildern die Rede ist.
3. *Gesellschaftliche Menschenbilder* sind Bündel von anthropologischen Annahmen, die in einer Gesellschaft bzw. einer Kultur verankert sind und die in geteilten Werten, in der Pädagogik, in Institutionen, in etablierten Praktiken usw. zum Ausdruck kommen. Auch hier bildet sich das Menschenbild aus der Summe der kollektiv geteilten, sich überlappenden Annahmen über wichtige Eigenschaften des Menschen.

Diese drei Arten von Menschenbildern existieren nun nicht einfach nebeneinander, sondern sind aufeinander aufgebaut. Gesellschaftliche Menschenbilder bilden die Grundlage für die anderen Menschenbilder; sie sind eine Art rudimentärer Menschenbilder-Torso, der offen für Erweiterungen und Ergänzungen ist. Und genau das

tun gruppenspezifische Menschenbilder: Sie spezifizieren das gesellschaftliche Menschenbild und ergänzen es um Überzeugungen. Und individuelle Menschenbilder spezifizieren wiederum die gruppenspezifischen und ergänzen diese mit neuen Überzeugungen.

Unsere Menschenbilder gleichen damit einer Landkarte: In einer Gesellschaft erhält jedes Mitglied die gleiche Kopie der gesellschaftlichen Landkarte. In dieser Karte sind nur die wichtigsten Straßen, Gebäude, Flüsse und Berge (d.h. die wichtigsten Überzeugungen über den Menschen) eingezeichnet, also jene Straßen, Gebäude usw., die man kennen muss, um sich in dieser Gesellschaft zurechtzufinden. Mit diesen Karten in der Hand geht jedes Mitglied der Gesellschaft zu der Gruppe oder den Gruppen, denen es sich zugehörig fühlt – z.B. Religionen, politische Parteien usw. – und fügt in der Karte alle Punkte, Straßen, Ecken usw. hinzu, die für die Gruppen, denen es angehört, von Bedeutung sind. Und schließlich gehen die Menschen mit dieser angereicherten Karte nach Hause und fügen all die Dinge hinzu, die für sie als Einzelpersonen von Bedeutung sind. Man beachte, dass die verschiedenen Ebenen auf der Karte in unterschiedlichen Farben gezeichnet sind, so dass die Menschen in der Lage sind, zwischen denjenigen Markierungen auf der Karte zu unterscheiden, die für alle Mitglieder der Gesellschaft verbindlich sind, und den Markierungen, die nur für sie selber oder die Gruppe, der sie angehören, verbindlich sind. Und tatsächlich sind wir in der Lage, unsere privaten Überzeugungen über den Menschen von den Überzeugungen, die wir mit Gruppen teilen, und den Überzeugungen, die fast jedes Mitglied der Gesellschaft vertritt, zu unterscheiden. Wir wissen, was die Menschen in unserer Gesellschaft im Allgemeinen über den Menschen denken, und wir wissen, in welchen Punkten unsere Überzeugungen von diesen allgemeinen Überzeugungen abweichen.

Unter diesen drei Arten von Menschenbildern ist das gesellschaftliche Menschenbild das interessanteste und wichtigste. Ein gesellschaftliches Menschenbild ist ein mehr oder weniger kohärentes Bündel von Annahmen über das menschliche Wesen, das von allen Mitgliedern – oder zumindest von der Mehrheit – einer Gesellschaft geteilt wird. In pluralistischen Gesellschaften weisen die Annahmen dieses Menschenbildes drei Merkmale auf:

1. Die gemeinsamen Annahmen sind abstrakt und inhaltlich dünn. An die Stelle konkreter Vorstellungen über den Menschen treten



- inhaltlich vage Annahmen, die auf unterschiedliche Art und Weise spezifiziert werden können und die mit einer ganzen Bandbreite an konkreteren Annahmen kompatibel sind. Geradezu ein Paradebeispiel für eine solche abstrakte anthropologische Annahme bietet die Überzeugung, dass der Mensch Träger von Menschenwürde ist und daher grundsätzlichen Respekt verdient. Diese Überzeugung ist in vielen Gesellschaften tief verankert und wird breit geteilt. In dieser allgemeinen und abstrakten Überzeugung, dass Menschen im Besitz von Menschenwürde sind, ist allerdings nicht konkretisiert, worin diese Würde gründet, was sie genau bedeutet und was im Einzelfall aus ihr folgt, denn genau darüber gehen die Ansichten auseinander: Für die einen gründet sie in der Gottesebenbildlichkeit, für andere in der Autonomie; wieder andere verschwenden auf die Frage der Begründung keinen Gedanken, sie halten das Konzept für intuitiv plausibel und akzeptieren es einfach usw. Ein gesellschaftlicher Konsens besteht folglich nur für einen relativ schmalen Minimalbestand an Überzeugungen.<sup>30</sup> Die *gemeinsame* Annahme, dass Menschen Träger von Menschenwürde sind, ist also sehr abstrakt und inhaltlich relativ dünn. Sie ist dadurch aber „interpretationsoffen“, d. h. sie ist offen dafür, mit den jeweiligen gruppenspezifischen oder individuellen Ansichten über die Menschenwürde angereichert zu werden.
2. Das gesellschaftliche Menschenbild pluralistischer Gesellschaften beinhaltet eine Reihe positiver abstrakter und inhaltlich dünner Überzeugungen über wichtige Eigenschaften des Menschen. In westlichen Gesellschaften sind dies Überzeugungen wie diejenige, dass der Mensch Träger von Menschenwürde ist, dass jeder Mensch ein einzigartiges Individuum ist, dass jeder Mensch das Recht auf Selbstbestimmung hat usw.
  3. Nicht übersehen werden darf, dass gesellschaftliche Menschenbilder pluralistischer Gesellschaften auch eine Reihe an negativen Überzeugungen umfassen. Viele der anthropologischen Überzeu-

---

<sup>30</sup> Vgl. D. Birnbacher, Mehrdeutigkeiten im Begriff der Menschenwürde, in: *Aufklärung und Kritik, Sonderheft 1* (1995) 4–13, hier: 6; vgl. auch H. Dreier, *Bedeutung und systematische Stellung der Menschenwürde im deutschen Grundgesetz*, in: K. Seelmann (Hg.), *Menschenwürde als Rechtsbegriff*, Stuttgart 2004, 33–48, hier: 35 f.

gungen, die in den individuellen und gruppenspezifischen Menschenbildern enthalten sind – darunter viele weltanschaulicher Natur –, fallen aus dem gesellschaftlichen Menschenbild heraus, da über sie kein gesellschaftlicher Konsens besteht. Die gesellschaftlichen Menschenbilder westlicher Gesellschaften beinhalten beispielsweise keine religiösen Überzeugungen mehr. Sie umfassen auch keine Überzeugungen über den letzten Ursprung, den Sinn und das Ziel des menschlichen Lebens. Die abstrakten und inhaltlich dünnen gemeinsamen Menschenbilder kulturell heterogener Gesellschaften haben daher im Vergleich zu den konkreteren und inhaltlich dichteren individuellen und gruppenspezifischen Menschenbildern eine Reihe an Leerstellen. Diese Leerstellen weisen aber ein besonderes Charakteristikum auf: Es sind Leerstellen, derer wir uns (meistens) bewusst sind. Die anthropologischen Überzeugungen, über die kein gesellschaftlicher Konsens herrscht, verschwinden nicht einfach aus dem gesellschaftlichen Menschenbild, sondern sie werden durch die negativen Überzeugungen, dass es im Hinblick auf diese Aspekte des Menschen eben keinen gesellschaftlichen Konsens gibt, ersetzt. So „wissen“ wir in unseren Breitengraden etwa, dass es in Bezug auf die Fragen, ob der Mensch von Gott geschaffen wurde oder nicht, ob er eine unsterbliche Seele hat oder nicht, worin der Sinn des menschlichen Lebens liegt usw., stark divergierende Ansichten gibt. Wir wissen, dass es in Bezug auf manche anthropologischen Fragen keinen Konsens gibt, und wir wissen in der Regel auch, um welche Fragen es sich dabei handelt. Wir haben also eine Reihe an gemeinsamen negativen Überzeugungen darüber, über welche Aspekte des Menschen es in unserer Gesellschaft keinen Konsens gibt.

Gesellschaftliche Menschenbilder bilden den Kern der individuellen und gruppenspezifischen Menschenbilder, die innerhalb einer Gesellschaft gegeben sind. Erinnern wir uns an das Bild der Landkarte: Die wichtigsten Markierungen, die für alle relevant und verbindlich sind, sind die gesellschaftlichen Markierungen. Dass diese Markierungen bzw. Annahmen den Kern bilden, wird daran deutlich, dass man sich des gesellschaftlichen Menschenbildes nicht entledigen kann, ohne aus der Gesellschaft herauszufallen. Ein Beispiel: Stellen Sie sich vor, Sie wären ein deutscher Katholik. In diesem Fall hätten Sie auch ein katholisches Menschenbild, und dieses Verständnis

würde Ihnen die katholische Welt erschließen – ihre Narrative und Glaubensbekenntnisse, die Praxis der Taufe, der wöchentlichen Gottesdienste, der regelmäßigen Beichte und so weiter. Nun könnte es passieren, dass Sie Ihren katholischen Glauben und damit auch das katholische Menschenbild verlieren. Dies wäre sicherlich ein schmerzhafter Prozess, der mit einer schweren Identitätskrise einherginge. Und mit dem Verlust des Glaubens an das katholische Menschenbild würden Sie sicherlich auch den Zugang zu der katholischen Welt verlieren, die Ihnen früher so vollkommen sinnvoll erschien, jetzt aber eher absurd wirkt. Aber selbst wenn Sie Ihr katholisches Menschenbild verlieren würden, könnten Sie immer noch an der deutschen Gesellschaft als Ganzes teilhaben, Sie könnten sich immer noch in der gemeinsamen Lebenswelt orientieren, Sie hätten immer noch Zugang zu Ihren früheren Glaubensbrüdern und -schwestern als Mitgliedern Ihrer gemeinsamen deutschen Gesellschaft.

Ganz anders sähe es aus, wenn Sie eine gesellschaftlich geteilte Überzeugung über den Menschen verlieren würden. Wenn Sie zum Beispiel ernsthaft aufhören würden zu glauben, dass der Mensch frei ist, dann könnten Sie sich nicht mehr in Ihrer Gesellschaft, geschweige denn in Ihrem katholischen Universum, orientieren. Das Moralsystem, das Rechtssystem, das Bildungssystem, das alltägliche Miteinander würde keinen Sinn mehr ergeben. Gesellschaftliche Menschenbilder sind also tatsächlich bedeutsam. Sie bilden das Fundament der individuellen und gruppenspezifischen Menschenbilder und können in der Praxis kaum geleugnet werden.

## 5 Im Alltag: Menschenbilder als Hypertypisierungen

Um zu verstehen, was lebensweltliche Menschenbilder sind und wie sie funktionieren, ist es wichtig zu sehen, dass jeder von uns eine Vielzahl von Bündeln von Annahmen über bestimmte Typen von Menschen mit sich herumträgt und dass wir ständig von diesen Bündeln Gebrauch machen. Derartige Typisierungen dienen im Allgemeinen dazu, Phänomene rasch einer Kategorie zuzuordnen und die entsprechenden Verhaltensweisen dem Phänomen gegenüber abzurufen. Auch die Menschen, denen wir begegnen, ordnen wir mithilfe verschiedener Typisierungen ein: Wir begegnen jemandem, und

sobald und ganz automatisch ordnen wir diese Person einer Kategorie zu – diese Person ist ein Kind, eine Frau, ein Professor, ein Polizist, ein Künstler, ein Politiker, eine Schauspielerin usw. Dies erlaubt, das Verhalten dieser Person abzuschätzen und unser Verhalten daraufhin abzustimmen.

Wenn diese Bündel von Annahmen über einen bestimmten Typus von Menschen falsch, ungerecht, unangemessen oder problematisch sind, nennen wir sie Stereotypen. Aber in vielen Fällen sind unsere Annahmenbündel völlig unproblematisch. Aus diesem Grund ist es angemessener, sie – so wie Peter L. Berger (1929–2017) und Thomas Luckmann (1927–2016) es tun – als Typisierungen zu bezeichnen.<sup>31</sup>

Im Alltag verfügen wir über einen riesigen Vorrat an solchen Typisierungen. Wir benötigen sie, um Ordnung in das Reich des Menschlichen zu bringen, indem wir unsere Mitmenschen mit ihrer Hilfe in Typen einteilen. Zu diesem Fundus an Typisierungen gehört nun auch unser Menschenbild; im Grunde ist ein Menschenbild nichts anderes als eine sehr allgemeine Typisierung. Als solche funktioniert ein Menschenbild wie ein automatisches Stereotyp<sup>32</sup>: Wenn ich einen Menschen sehe, schreibe ich ihm sofort und automatisch eine Reihe von Merkmalen zu – wichtige und weniger wichtige. Ich gehe etwa davon aus, dass dieses Wesen sprechen kann, vernunftbegabt ist, moralischen Respekt verdient, frei und autonom ist oder zumindest sein sollte; ich gehe davon aus, dass es Nahrung und Schlaf braucht oder dass es Stimmungsschwankungen haben kann usw. In meinem Alltag trage ich also auch ein Bündel an Annahmen über den Menschen im Allgemeinen mit mir herum, und dieses Bündel von Annahmen wird jedes Mal aktiviert, wenn ich einem Menschen begegne oder das Wort „Mensch“ höre. In diesem Moment stülpe ich das Bündel von Überzeugungen dem Phänomen gleichsam über.

---

<sup>31</sup> Vgl. Berger, Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (s. Anm. 27); A. Schütz, T. Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*. Band 1, Frankfurt a.M. 1979.

<sup>32</sup> Zur automatischen Stereotypisierung vgl. M. Banaji, C. Hardin, „Automatic stereotyping“, in: *Psychological Science* 7 (1996) 136–141; zu Stereotypen vgl. J. F. Dovidio u.a., *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination*, London 2010; L.-E. Petersen, B. Six (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*, Weinheim – Basel 2008.

Menschenbilder sind jedoch keine gewöhnlichen, sondern besondere Typisierungen. Sie stehen nicht auf der gleichen Ebene wie unsere anderen Typisierungen, sondern sind ihnen übergeordnet; sie sind Typisierungen höherer Ordnung, also Hypertypisierungen.<sup>33</sup> Dafür gibt es drei Hauptgründe:

- Erstens zählen Menschenbilder zur „kulturellen Tiefenstruktur“ einer Gesellschaft, während die meisten Typisierungen eher der leichter veränderbaren „kulturellen Mikrostruktur“ angehören.<sup>34</sup> Menschenbilder sind also Teil jener komplexen, vielschichtigen und schwer veränderbaren Schicht von Hintergrundüberzeugungen, die wir nur schwer in den Blick bekommen, weil sie den Horizont der Selbstverständlichkeit unserer Alltagserfahrung bilden.
- Zweitens sind sie gegenüber gewöhnlichen Typisierungen vorrangig, weil sie allgemeiner sind: Bevor ich einen Menschen als Bettler, als Professor oder als Klempner typisiere, muss ich dieses Phänomen als Mensch typisieren – oder besser gesagt, indem ich jemanden als Klempner oder Professor typisiere, habe ich ihn oder sie unter der Hand immer schon als Mensch typisiert. Es ist also gerade dieses Bündel von Überzeugungen über den Menschen im Allgemeinen, das den Bereich des Menschlichen eröffnet und die Anwendung all unserer spezifischeren Typisierungen möglich macht. Nur *wenn* und erst *nachdem* ich jemanden als Mensch typisiert habe, kann ich eine spezifischere Typisierung anwenden und sie als Frau, Klempnerin oder als Künstlerin typisieren.
- Drittens sind Menschenbilder vorrangig, weil sie auf einer höheren bzw. der höchsten hierarchischen Ebene unserer Typisierungen für den Menschen stehen. Menschenbilder sind mit epistemischer und moralischer Autorität ausgestattet. Unsere tiefsten Kernüberzeugungen über den Menschen halten wir in der Regel für wahrer und richtiger als alle anderen Typisierungen. Dass dies tatsächlich der Fall ist, wird deutlich, wenn wir uns selbst kor-

---

<sup>33</sup> Zur hierarchischen Struktur von Typisierungen vgl. R. G. D’Andrade, Schemas and motivation, in: ders., C. Strauss (Hg.), *Human Motives and Cultural Models*, Cambridge – New York – Victoria 1992, 23–44, hier: 32.

<sup>34</sup> Vgl. W. R. Leenen, Grundbegriffe interkultureller Kompetenzvermittlung, in: ders. (Hg.), *Handbuch Methoden kultureller Weiterbildung*, Göttingen 2019, 25–168, hier 36 f.

rigieren. Ein Beispiel: Wenn ich einen Zeitungsbericht über einen außerordentlich brutalen Mord lese, könnte in mir der Gedanke hochkommen, dass es am besten wäre, die Täter – „diese Monster“ – sofort an die Wand zu stellen und zu erschießen. Wenn ich aber einigermaßen bei Sinnen bin, würde im nächsten Moment meine moralische Selbstkorrektur greifen: „so darfst du nicht denken“; würde ich mir sagen: „auch diese Täter sind, trotz ihrer schrecklichen Taten, Menschen, die mit Respekt behandelt werden müssen und daher einen fairen Prozess verdienen.“ Ich habe also in diesem Fall eine bestimmte Typisierung – die Täter als subhumane Monster – durch eine höhere Typisierung korrigiert, nämlich mein Menschenbild, das die Überzeugung umfasst, dass Menschen unbedingten moralischen Respekt und ein faires Verfahren verdienen. Das kann ich aber nur tun, weil ich meine Überzeugung, dass Menschen Würde haben und ein faires Verfahren verdienen, für wahrer und richtiger halte als den Gedanken, den ich gerade hatte.

Kurz gesagt, unsere Menschenbilder sind Typisierungen höherer Ordnung, die mit epistemischer und moralischer Autorität ausgestattet sind. Wir glauben, dass sie wahr und richtig sind, und deshalb haben sie Vorrang vor unseren anderen Typisierungen.

## 6 Funktionen von Menschenbildern

Es sollte inzwischen deutlich geworden sein, dass Menschenbilder wichtige Elemente der epistemischen und moralischen Ordnung sind, mit deren Hilfe wir die Welt begreifen und sortieren. Aber wozu genau brauchen wir ein Menschenbild? Im Grunde hat ein Menschenbild die gleichen Funktionen wie Typisierungen im Allgemeinen.<sup>35</sup> Wie an anderer Stelle gezeigt<sup>36</sup>, haben Menschenbilder mindestens zehn Funktionen, von denen die fünf wichtigsten folgende sind:

---

<sup>35</sup> Zu den Funktionen von Typisierungen vgl. C. McGarty, V. Yzerbyt, R. Spears (Hg.), *Stereotypes as Explanations. The Formation of Meaningful Beliefs about Social Groups*, Cambridge 2002.

<sup>36</sup> Vgl. Zichy, *Menschenbilder* (s. Anm. 1), 172–190.

1. *Identifikation*: Menschenbilder dienen dazu, ein erlebtes Phänomen als einen Menschen zu identifizieren. Um ein Phänomen als Mensch zu identifizieren, benötige ich eine Reihe von Kriterien, anhand derer ich herausfinden kann, ob dieses „Ding“ dort ein Mensch ist oder nicht. Menschenbilder enthalten genau diese Kriterien. Wenn aber unsere Menschenbilder eben diese Kriterien enthalten, die uns ermöglichen, Phänomene als Menschen zu identifizieren, dann begründen oder eröffnen sie damit überhaupt erst – wie gerade erwähnt – den Bereich des Menschlichen.
2. *Reduktion der Komplexität*: Menschenbilder sind sehr allgemeine, abstrakte Konzepte. Sie reduzieren die Myriaden menschlicher Individuen, die es gab, gibt und geben wird, auf einen abstrakten Typus, und sie reduzieren die Vielzahl und Vielfalt der spezifischen Merkmale, die Individuen haben, auf einige abstrakte gemeinsame Merkmale. Dadurch erlauben uns Menschenbilder, alle Menschen in einer irgendwie qualifizierten Einheit zu erfassen; sie ermöglichen uns, mit uns unbekanntem Menschen zu interagieren; und sie ermöglichen uns, mit verschiedenen Menschen gleichzeitig zu interagieren.
3. *Legitimation oder Rechtfertigung*: Menschenbilder dienen dazu, andere Überzeugungen zu rechtfertigen, die wir darüber haben, was moralisch richtig oder falsch ist, wie die Gesellschaft aussehen sollte, welche Art von Bildung wir für angemessen halten und so weiter. Und sie dienen dazu, unser Handeln gegenüber unseren Mitmenschen zu rechtfertigen. Ein Beispiel: Wenn wir unsere Ablehnung der sofortigen Todesstrafe für Mörder damit begründen, dass sie eine Würde haben und daher ein faires Verfahren verdienen, beziehen wir uns auf eine moralische Überzeugung, die Teil eines Menschenbildes ist.
4. *Orientierung*: Menschenbilder dienen als Orientierungspunkte, und zwar in einem doppelten Sinne. Erstens informieren uns unsere Menschenbilder darüber, was wir von anderen Menschen erwarten können. Ein Beispiel: Wir erwarten, dass sich Menschen unter normalen Umständen mehr oder weniger rational verhalten. Dies können wir aber nur erwarten, weil wir davon überzeugt sind, dass Menschen rationale Wesen sind. Unsere Menschenbilder sagen uns also, was wir vom anderen erwarten können; sie sind die Grundlage für gegenseitige Erwartungen und für die Bestimmung dessen, was als normales menschliches Verhalten gilt.

Zweitens dienen Menschenbilder als Vorbilder, insbesondere in der Erziehung. Unsere Menschenbilder geben uns vor, welche Eigenschaften ein Mensch haben und welche Fähigkeiten er oder sie entwickeln sollte.<sup>37</sup>

5. *Identitätsbildung*: Menschenbilder sind wichtig für unsere Identität, informieren sie uns doch darüber, was die Kernmerkmale des menschlichen Wesens sind. Damit sagen sie uns aber nicht nur, was am Menschen als solchem wichtig ist, sondern sie sagen auch *mir*, der ich mich als Mensch verstehe, was *ich* im Kern bin, was in *meinem* Leben wichtig ist, wo die Ziele und der Sinn *meines* Lebens liegen. Menschenbilder sind also existenziell bedeutsam, weil sie tief mit unserem Selbstverständnis und unserer Identität verwoben sind.

## 7 Verflechtungen

Menschenbilder sind keine isolierten Gebilde. Im Gegenteil, sie sind auf vielfältige Art und Weise in das kulturelle System einer Gesellschaft integriert, sind eingeflochten in ein dicht gesponnenes Netz von Bezügen zu anderen Überzeugungen, zu den mit ihnen verbundenen Institutionen, Praktiken usw. Dass dem so ist, lässt sich schön am Beispiel des gruppenspezifischen christlichen Menschenbilds veranschaulichen: Dieses ist eingebettet in ein umfassendes Überzeugungssystem – den christlichen Glauben –, das wiederum mit Institutionen wie der christlichen Kirche, mit dem kirchlich strukturierten Jahr mit seinen vielen großen und kleinen Festen und mit

---

<sup>37</sup> Das ist der Hauptgrund, warum die Frage des Menschenbildes in der deutschen Erziehungswissenschaft – meist unter dem Stichwort „pädagogische Anthropologie“ – eine so wichtige Rolle spielt. – Vgl. exemplarisch G. Mertens u. a. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Bearbeitet von U. Frost, W. Böhm, L. Koch, V. Ladenthin, G. Mertens, Paderborn 2008, 479–594; E. Weiß, Pädagogische Anthropologie, in: A. Bernhard, L. Rothermel (Hg.), Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Mit einem Vorwort von P. Freire, Weinheim – Basel <sup>2</sup>2001, 111–120; E. Wiersing, Theorie der Bildung. Eine humanwissenschaftliche Grundlegung, Paderborn 2015, 17–186; C. Wulf, Anthropologie, pädagogische, in: D. Benner, J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim – Basel 2004, 33–57.



zahllosen Praktiken wie etwa dem sonntäglichen Gottesdienst, dem täglichen persönlichen Gebet, der Beichte und Buße, dem Fasten, den mannigfaltigen Ritualen usw. in engster Verbindung steht.

Es liegt folglich auf der Hand, dass unsere tiefsten Überzeugungen über den Menschen mit einer Vielzahl anderer Überzeugungen verbunden sind, die wir vertreten. Sie sind verknüpft mit unseren ontologischen Überzeugungen; sie sind verknüpft mit unseren kosmologischen Überzeugungen; sie sind verknüpft mit unseren moralischen, pädagogischen, juristischen, politischen, gesellschaftlichen Überzeugungen; und sie sind natürlich verknüpft mit unseren religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen usw. Darüber hinaus ist unser Menschenbild mit vielen Selbstverständlichkeiten und Alltagsbeurteilungen verwoben. Wenn ich zum Beispiel die Bemühungen der Regierung um Barrierefreiheit in allen öffentlichen Gebäuden schätze, dann tue ich das auf der Grundlage eines Menschenbildes, das mir sagt, dass Menschen mit Beeinträchtigungen gleichberechtigt sind.

Drastisch sichtbar wird die Vernetzung von Menschenbildern mit anderen Überzeugungen, Normen, Praktiken und Institutionen des Alltags in jenen Gesellschaften, die von anderen Menschenbildern als dem uns hier vertrauten ausgehen. Im Südafrika der Apartheid wurde in jedem öffentlichen Bus, in dem Schwarze auf anderen Plätzen sitzen mussten als Weiße, auf jeder Parkbank, die für entweder die eine oder die andere Bevölkerungsgruppe reserviert war, an jedem Strand, auf jeder Toilette und an jedem Waschbecken, in jedem Restaurant, das für Schwarze oder für Weiße reserviert war, ja in den vielfältigen diskriminierenden Gesten und Verhaltensmustern, die man sich gegenseitig zu zeigen hatte, klar, dass das rassistische Menschenbild bis tief in die kleinsten Verästelungen ganz alltäglicher Überzeugungen, Einrichtungen und Praktiken hinein verwoben ist. So manifestiert sich etwa allein in dem abwertenden Blick, den Weiße ohne einen Funken schlechten Gewissens millionenfach ganz automatisch auf *People of Color* geworfen haben und immer noch werfen, nicht nur die Typisierung der *People of Color* als Menschen zweiter Klasse, sondern eben auch ein rassistisches Menschenbild, das die Menschen in Menschen zweier oder mehrerer Klassen unterschiedlicher Dignität einordnet.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Vgl. B. Lapping, *Apartheid: A History*, New York 1986.

Kurz: Menschenbilder stecken offensichtlich fast überall, sie sind tief verwoben in all unsere kulturellen Konstruktionen. Doch Menschenbilder sind nicht nur einfache Bestandteile kultureller Systeme, sondern bilden deren Zentrum. Dies aus mindestens fünf Gründen:

1. Menschenbilder, d. h. Bündel an Überzeugungen über den Menschen, sind erstens deswegen zentral, weil sie eben Überzeugungen über den *Menschen* sind; es sind Überzeugungen über den zentralen Akteur und Träger des kulturellen Systems einer Gesellschaft. Dieses ist ja für den Menschen da; es existiert nur, weil es Menschen gibt, die es benötigen; es ist nur da, damit sich Menschen mit seiner Hilfe einen Reim auf die Welt machen, in der Welt einrichten und sich in ihr zurechtfinden können.
2. Das Menschenbild ist dasjenige Element des kulturellen Systems, anhand dessen sich der Mensch in dieses System einbindet und durch das er Zugang zu diesem System findet. Meine Eltern und meine Gesellschaft lehren mich (implizit), dass ich ein Mensch bin. Dadurch lerne ich mich selbst als Mensch zu erfassen. Indem ich dies mache, schreibe ich mir eine Bedeutung zu und gewinne Überzeugungen über mich, die in dem kulturellen System, mit dem ich aufwachse, vordefiniert sind. Ich nehme gleichsam einen für mich als Menschen vorgesehenen Platz in diesem System ein. Und es ist dieser Platz, durch den alles andere dann seinen Sinn für mich erhält, weil ich zu begreifen beginne, wo als Mensch mein Platz in der Welt ist und wie sich alle anderen Dinge auf mich als Mensch beziehen.
3. Das Menschenbild ist nicht nur der Ort, an dem sich der Mensch in das kulturelle System einklinkt, sondern es ist zugleich der Ort, an dem sich umgekehrt auch das kulturelle System in die Wirklichkeit einschreibt. Dieser Gedanke lässt sich anhand eines Beispiels erklären: Wenn ich eine Überzeugung über einen bestimmten Stein habe, wird meine Überzeugung den Stein unberührt lassen. Der Stein wird erst dann berührt, wenn ich – z. B. aufgrund meiner Überzeugung, dass er ein wunderbarer Stein ist und eine gute Struktur hat – beginne, ihn zu bearbeiten, um eine Statue aus ihm zu machen. In den meisten Fällen verhält es sich nun genau so: Unsere Überzeugungen über die Dinge haben keinen direkten Einfluss auf sie, sondern nur einen indirekten Einfluss. Im Falle unserer Überzeugungen über den Menschen ist dies aber anders. Diese Überzeugungen sind nämlich immer auch

- Überzeugungen über mich selbst, und als solche üben sie einen direkten Einfluss darauf aus, wie ich mich fühle, wie ich mich sehe, wie ich mich beurteile und so weiter. Menschenbilder schlagen sich mithin auf ihren Referenten nieder und greifen so direkt in die Wirklichkeit ein. Das Menschenbild ist derjenige Punkt des kulturellen Systems, an dem dieses die Wirklichkeit direkt überformt. In Menschenbildern haben kulturelle Systeme gleichsam ihren Kristallisationspunkt; hier gerinnt Sinn zur Wirklichkeit.
4. Viertens ist das Menschenbild deswegen zentrales Element eines kulturellen Systems, weil es die Überzeugungen über den Menschen sind, die vielen anderen Überzeugungen überhaupt erst Bedeutung für den Menschen verleihen. Was damit gemeint ist, sei wiederum an einem Beispiel erläutert: Die Überzeugung, dass Gott existiert, wäre für sich allein genommen für den Menschen ziemlich belanglos. Relevant wird sie für den Menschen erst dann, wenn zu dieser Überzeugung über Gottes Existenz Überzeugungen über den Menschen hinzutreten wie etwa, dass der Mensch unter besonderer Beobachtung dieses Gottes steht, dass der Mensch von Gott geliebt wird und von ihm Gebote vorgeschrieben bekommen hat, dass der Mensch von Gott bestraft werden kann usw. Alles, was in der subjektiven Wahrnehmung als für den Menschen relevant angesehen wird, wird nur deswegen als relevant wahrgenommen, weil es mit bestimmten Überzeugungen über den Menschen verbunden ist.
  5. Schließlich sind Menschenbilder deswegen zentral, weil sie, wie oben schon deutlich geworden ist, das legitimatorische Fundament vieler anderer Überzeugungen sind. Die meisten unserer moralischen, pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Überzeugungen sind – nicht ausschließlich, aber doch immer unter anderem – durch Überzeugungen über den Menschen legitimiert. So ist etwa unsere Überzeugung, dass die Demokratie eine gute Regierungsform ist, durch die anthropologische Überzeugung legitimiert, dass der Mensch ein Wesen ist, das ein Recht auf Freiheit hat und das sich unter den Bedingungen der Freiheit am besten entfalten kann. Das indische Kastenwesen dagegen legitimiert sich unter anderem durch die Annahme, dass Menschen von Geburt an streng nach Aufgaben, Rechten, Pflichten und Fähigkeiten getrennt sind, und es eine Folge der Lebensführung vorangegangener Leben ist, in welche der Kasten man geboren ist.

Um zum Schluss zu kommen: Menschenbilder sind nicht nur ein integraler Bestandteil der kulturellen Systeme, mit deren Hilfe wir die Welt ordnen bzw. konstruieren, sondern sie sind auch das *zentrale* Element dieser Systeme. Kulturelle Systeme sind strukturell anthropozentrisch verfasst, auch dann, wenn sie es inhaltlich – weil nicht der Mensch, sondern Gott, die Geschichte, das Geld oder sonst eine Größe im Zentrum steht – nicht sind. Menschenbilder sind mithin tatsächlich so etwas wie der Angelpunkt jeder lebensweltlichen Wirklichkeitskonstruktion; sie sind das Zentrum der Kultur.

## 8 Macht und Einfluss von Menschenbildern

Die wissenschaftlichen wie die öffentlichen Diskussionen gehen davon aus, dass Menschenbilder einen Einfluss auf uns ausüben. Empirisch ist dieser Zusammenhang bislang nicht ausreichend untersucht. Aus Studien zu Menschenbildern einerseits und aus den vielfältigen empirischen Untersuchungen zu Stereotypen und ihren Auswirkungen andererseits<sup>39</sup> lassen sich aber konzeptionelle Rückschlüsse auf den Einfluss von Menschenbildern ziehen; dieser Einfluss lässt sich grundsätzlich in drei Kategorien einteilen:

1. Menschenbilder haben Wirkungen auf die *Intentionalität*, d.h. die geistigen Operationen von Individuen; sie beeinflussen ihr Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln. Typisierungen haben nämlich, wie die empirische Forschung an Stereotypen und Vorurteilen nachweist, einen massiven Einfluss auf unsere intentionalen Akte, und zwar nicht nur dann, wenn wir diese Akte bewusst kontrollieren, sondern in der Regel schon auf der Ebene der vorbewussten, automatischen Informationsverarbeitung. Menschenbilder greifen damit tief in unsere intentionalen Akte ein und formen unser Verhältnis zur Welt. Diese Wirkung lässt sich nochmals nach vier Aspekten differenzieren: Menschenbilder prägen *erstens* unsere Wahrnehmung und unsere Interpretation der Welt, indem sie uns am Menschen tendenziell nur das bzw. verstärkt das wahrnehmen lassen, was in das Raster unserer Annahmen über den Menschen passt. So beinhalten lebensweltliche

---

<sup>39</sup> Vgl. Dovidio u. a., *The SAGE Handbook of Prejudice* (s. Anm. 32); Petersen, Six (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung* (s. Anm. 32).

Menschenbilder beispielsweise Annahmen darüber, wer überhaupt Mensch ist. Damit bestimmen sie, welche Phänomene unter die Kategorie „Mensch“ fallen. Gleichzeitig ermöglichen sie dadurch, Phänomene als Menschen zu identifizieren. Dies wiederum bedeutet, dass Menschenbilder stark beeinflussen, wen wir überhaupt als Menschen wahrnehmen und anerkennen. Menschenbilder beeinflussen auch, *wie* wir Menschen wahrnehmen und interpretieren. Weil individualistische Gesellschaften den Menschen beispielsweise als ein individuelles Wesen betrachten, nehmen sie individuelle Aspekte – etwa Intentionen oder Persönlichkeitseigenschaften – besonders aufmerksam wahr und ziehen sie verstärkt zur Interpretation menschlichen Verhaltens heran. Weil kollektivistische Gesellschaften den Menschen hingegen eher als Teil der Gesellschaft sehen, neigen sie demgegenüber dazu, auf den sozialen Kontext zu fokussieren und in der Erklärung des menschlichen Verhaltens auf die situativen Umstände zu rekurrieren.<sup>40</sup> Wenn Menschenbilder unsere Wahrnehmung und Interpretation der Welt beeinflussen, dann beeinflussen sie *zweitens* auch unsere Gefühle dieser Welt gegenüber. Hierzu ein Beispiel aus dem Kontext des indischen Kastenwesens: Weil der Brahmane die unberührbare Dalit nicht für einen Menschen hält, fühlt er auch kein Mitleid mit ihr. Und sollte er doch spontanes Mitleid empfinden, so würde er sich einreden, dass es richtig wäre, dieses Gefühl zu unterdrücken und sich nicht von ihm leiten zu lassen, da es einem Wesen gegenüber, das kein (vollwertiger) Mensch ist, unangemessen sei.<sup>41</sup> Das Gleiche gilt *drittens* für unser Denken und Urteilen; auch diese Akte werden von Menschenbildern beeinflusst: Weil der Brahmane die Dalit nicht für menschlich hält, urteilt er, dass es richtig wäre, sie auszubeuten, und nicht weiter schlimm, wenn sie dabei leidet oder umkommt. Und *viertens* schließlich schlagen sich Menschenbilder in unserem Handeln nieder: Weil der Brahmane die Dalit nicht für

---

<sup>40</sup> Vgl. P. Greenfeld u. a., Cultural Pathways Through Universal Development, in: Annual Review of Psychology 54 (2003) 461–490.

<sup>41</sup> Vgl. Human Rights Watch, Broken People. Caste Violence Against India's „Untouchables“, New York u. a. 1999; A. Teltumbde, Dalits. Past, Present, and Future, London – New York 2017.

menschlich hält, beutet er sie aus oder lässt sie gar ohne Mitleid sterben.

2. Menschenbilder wirken auf die *Institutionen* einer Gesellschaft. Darunter sollen die gemeinsam geteilten Regelungssysteme formeller (z.B. Rechtssystem, Erziehungssystem) und informeller Art (gesellschaftliche Praktiken, Riten, Moralsystem) verstanden werden, die über Zugänge zu Ressourcen entscheiden und das soziale Verhalten der Gesellschaftsmitglieder formen, stabilisieren und lenken. Unmittelbar ersichtlich ist der Einfluss von Menschenbildern auf das Moralsystem einer Gesellschaft sowie auf die Institutionen des Rechts<sup>42</sup> und der Pädagogik<sup>43</sup>. Alle drei Institutionen sind fundamental von Menschenbildern durchwirkt; Menschenbilder sind die legitimatorische und orientierende Basis dieser Institutionen. Institutionen sind schließlich um des Menschen willen da und orientieren sich daher an dem, was vom Menschen geglaubt wird. Je nach zugrundeliegendem Menschenbild fallen sie daher sehr unterschiedlich aus.
3. Menschenbilder haben Wirkungen auf die *Konstitution von Individuen*, d.h. auf die Art und Weise, wie Menschen sind. Menschenbilder wirken gleichsam auf ihre Träger zurück. Um diese Wirkungen zu fassen, ist zu sehen, dass Menschenbilder einen enormen Anpassungsdruck auf Individuen ausüben. Ersichtlich wird dies, wenn man sich Folgendes vor Augen führt: Ein Kind wird geboren. Von seinen Eltern und anderen Mitmenschen wird es als Mensch, d.h. durch die Folie des Menschenbildes der gemeinsamen Lebenswelt, betrachtet und behandelt. Es wird mit der Erwartung konfrontiert, diejenigen Eigenschaften zu zeigen und zu entwickeln, die Menschen (gemäß diesem Menschenbild) im Allgemeinen haben. Dieses Menschenbild wird sich das Kind nach und nach zu eigen machen, verinnerlichen und zu einem wichtigen Bestandteil seiner Identität werden lassen.<sup>44</sup> Darüber hinaus bilden die Eltern und Mitmenschen das Menschenbild ab, haben sie es doch selbst einmal verinnerlicht, sodass sie es nun

---

<sup>42</sup> Vgl. Radbruch, *Der Mensch im Recht* (s. Anm. 8).

<sup>43</sup> Vgl. Bollnow, *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe* (s. Anm. 3); ders., *Erziehung in anthropologischer Sicht* (s. Anm. 3).

<sup>44</sup> Vgl. G. Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*, Frankfurt a.M. 1973 [englische Erstausgabe 1934].

verkörpern. Indem das Kind diese Personen nachahmt und sie als Vorbilder nimmt, übt es sich ebenfalls in das Menschenbild ein. In einem langwierigen Prozess der Nachahmung und ständigen Wiederholung verleiht sich das Kind so das Menschenbild gleichsam ein.<sup>45</sup> Auch die Institutionen, die das Kind begrenzen und formen, sind von dem Menschenbild durchwirkt; im äußersten Falle zwingt das Rechtssystem dazu, sich den Gesetzen – und damit dem ihnen innewohnenden Menschenbild – zu unterwerfen.<sup>46</sup> Auf diese Weise lernt das Menschenkind, sich selbst als Mensch zu begreifen, d. h. es lernt, sich selbst im Lichte des Menschenbildes zu betrachten, unter dem es aufwächst. Wenn dies so weit ist, tritt zu dem Anpassungsdruck, der von außen auf das Kind wirkt, der Anpassungsdruck, der von innen auf das Kind wirkt: Das Kind übernimmt das Menschenbild, das an es herangetragen wird, verinnerlicht es und lässt es so zum Teil seiner Identität werden. Fortan legt es das Menschenbild als den unhinterfragten, da für die Realität selbst gehaltenen Maßstab an sich selbst an: Es nimmt sich selbst als Mensch wahr, es misst, beurteilt und kontrolliert sich an dem und versucht das zu verwirklichen, was es für selbstverständlich menschlich nimmt.

Auf diese Art und Weise schreibt sich das Menschenbild dem Individuum ein und zeitigt dort seine weitreichenden Wirkungen: Es formt und prägt den Menschen nach seinem Bilde – ein Phänomen, das in der sozialwissenschaftlichen Literatur unter dem Begriff „selbsterfüllende Prophezeiung“ („self-fulfilling prophecy“) verhandelt wird.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Vgl. G. Fröhlich, Einverleibung (incorporation), in: ders., B. Rehbein (Hg.), Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart 2009, 81–90.

<sup>46</sup> Vgl. M. Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M. 1994 [französische Erstausgabe 1975].

<sup>47</sup> Vgl. T. Greitemeyer, Sich selbst erfüllende Prophezeiungen, in: Petersen, Six (Hg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung (s. Anm. 32), 80–87; ferner H. Markus, K. Shinobu, Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation, in: Psychological Review 98 (1991) 224–253; H. Markus, P. Mullally, K. Shinobu, Selfways: Diversity in Modes of Cultural Participation, in: U. Neisser, D. Jopling (Hg.), The Conceptual Self in Context. Culture, Experience, Self-Understanding, Cambridge – New York – Melbourne 1997, 13–60.

In diesem Sinne prägen Menschenbilder vor allem die menschliche Persönlichkeit. Unter Persönlichkeit – ein notorisch unscharfer und umstrittener Begriff – soll dabei, relativ breit, die zeit- und situationsstabile Art und Weise des Verhaltens eines Menschen verstanden werden. Die Persönlichkeit umfasst damit zentral dasjenige, was man als Charakter, also dauerhafte Verhaltensdispositionen bezeichnet, aber darüber hinaus auch Fähigkeiten, Talente, Gewohnheiten sowie dauerhafte Ziele, Wünsche und Einstellungen. Dass sich Menschenbilder der so verstandenen Persönlichkeit von Menschen aufprägen, bedarf keiner großen Erläuterungen. Man muss sich dazu bloß vor Augen halten, dass Sinn und Ziel der gesamten pädagogischen Praxis schon seit jeher – nicht ausschließlich, aber doch auch – darin liegen, die Persönlichkeit von Menschen zu bilden.

Dass Menschen in ihrer Persönlichkeit von den Menschenbildern, unter denen sie aufwachsen, zutiefst geprägt werden, sei an einem Beispiel noch weiter erhellt: Man stelle sich ein Kind vor, das in einer Gesellschaft aufwächst, die davon überzeugt ist, dass Autonomie, Vernunft und Selbstreflexion die wichtigsten menschlichen Fähigkeiten sind. Unter normalen Umständen wird das Kind diese Fähigkeiten natürlich entwickeln, weil dies die Gesellschaft von ihm erwartet und weil die Gesellschaft den Raum bietet, in dem das Kind diese Fähigkeiten trainieren und lernen kann, „sich seines eigenen Verstandes ohne fremde Leitung zu bedienen“, um Immanuel Kant (1724–1804) zu zitieren<sup>48</sup>. Das Kind wird diese Fähigkeiten entwickeln, weil die Gesellschaft es vom ersten Moment an in diese Fähigkeiten einübt, ihm Vorbilder bietet usw. Im Gegensatz dazu stelle man sich ein Kind vor, das in einer Gesellschaft aufwächst, in der die Fähigkeit der Unterordnung als die wichtigste angesehen wird. Dieses Kind wird wahrscheinlich die Fähigkeit des Gehorsams perfektionieren, ebenso die Fähigkeit, eigene Wünsche zu unterdrücken, wie die Fähigkeit, sich an die soziale Situation anzupassen, in der es sich befindet; und es wird ein sehr differenziertes Sensorium für soziale Hierarchien entwickeln. Gleichzeitig wird es, wenn überhaupt, nur rudimentär die Fähigkeit zum eigenständigen Denken und zur Selbstreflexion entwickeln. Menschenbilder beeinflussen, dies sollte an diesem Beispiel deutlich werden, die Persönlichkeit

---

<sup>48</sup> Vgl. I. Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift 4 (1784) 481–494.



von Menschen. Von dem in einer Gesellschaft geteilten Menschenbild hängt unter anderem ab, welche angeborenen Potentiale des Menschen gepflegt und entwickelt, welche vernachlässigt und welche unterdrückt werden.

Doch damit nicht genug. Menschenbilder wirken nämlich noch tiefer, sie beeinflussen nicht nur die menschliche Persönlichkeit, sondern auch die menschliche Subjektivität, d. h. die Art und Weise, wie es sich anfühlt, ein Mensch zu sein: Für jeden von uns fühlt es sich irgendwie an, zu sein. Was in diesem Zusammenhang mit „es fühlt sich irgendwie an“ gemeint ist, ist ziemlich trivial. Während Sie in Ihrem Zimmer sitzen, diesen Beitrag lesen und sich vielleicht fragen: „Was genau ist gemeint?“, spüren Sie, dass Sie in einem Raum sitzen; vielleicht spüren Sie, dass Sie müde werden und die Konzentration nachlässt; und natürlich spüren Sie, dass Sie es sind, der in dem Raum sitzt und müde wird usw. Alles, was wir tun, wird von einer Reihe von Selbstgefühlen begleitet. Diese begleitenden Selbstgefühle können als das Gefühl, zu sein, bezeichnet werden. Die These ist nun, dass dieses Selbstgefühl oder diese Selbstgefühle stark von dem gesellschaftlichen Menschenbild geprägt sind, unter dem wir als Kinder aufwachsen.

Dies sei erneut anhand eines Beispiels verdeutlicht: In den meisten modernen westlichen Gesellschaften wird davon ausgegangen, dass der Mensch eine autonome und über die Zeit mit sich selbst identische Einheit ist. Das heißt: Wir glauben im Allgemeinen, dass der Mensch die Fähigkeit hat, frei zu wählen, wie er leben will, und dass er diese Fähigkeit tatsächlich entwickeln und ausüben sollte; wir glauben auch, dass der Mensch sein ganzes Leben lang er selbst bleibt, ungeachtet aller Veränderungen, die er durchmacht; und wir glauben, dass der Mensch im Grunde ein Ganzes ist und nicht aus zwei oder mehr Personen besteht. In der Tat fühlen sich die meisten Menschen in unserer westlichen Kultur genau so: Sie fühlen sich frei oder sogar autonom, sie fühlen sich durch die Zeit hindurch mit sich selbst identisch, und sie fühlen sich als ein Ganzes, auch wenn sie manchmal innerlich zerrissen sind. Dazu ist nun zweierlei zu sagen:

1. Diese Selbstgefühle haben einen transzendentalen Charakter, sie sind fundamental für unser Selbst- und Weltverhältnis; sie definieren gleichsam den „Ort“, von dem aus wir die Welt wahrnehmen; sie bilden eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass uns die Welt so erscheint, wie sie uns eben erscheint, und dass

wir uns in der Welt so verhalten, wie wir uns eben verhalten. Deutlich wird dies auch dann, wenn man sich vorzustellen versucht, wie es sich anfühlen würde und wie uns die Welt dann erscheinen würde, wenn wir glaubten, dass wir nicht autonom, keine individuelle Instanz und nicht mit uns selbst identisch wären, sondern streng determiniert, nur integraler Bestandteil einer größeren Einheit und jeden Tag jemand anderer. Es ist nicht abwegig anzunehmen, dass wir uns dann sehr anders fühlen würden, und dass uns die Welt – inklusive wir selbst – dann sehr anders erscheinen würde, so anders, dass wir es uns eigentlich nicht vorzustellen vermögen.

2. Diese Selbstgefühle sind ein Produkt unserer Überzeugungen über das menschliche Wesen. Wir glauben nicht, dass wir autonom und selbst-identisch sind, weil wir uns autonom und selbst-identisch fühlen, sondern es ist umgekehrt: Wir fühlen uns autonom und selbst-identisch, weil wir von Kindheit an denken, dass wir autonom und selbst-identisch sind. Es war unser Menschenbild, das uns zu dem gemacht hat, was wir sind. Diese These lässt sich durch einen Blick auf andere Kulturen plausibilisieren: Es gibt Menschen, die ein radikal anderes Menschenbild haben als wir und die offensichtlich auch radikal andere Selbstgefühle haben als wir. So gibt es Völker wie etwa die australischen Aborigines, die davon überzeugt sind, dass der Mensch nicht frei, sondern völlig im Griff metaphysischer Kräfte ist, die alles durchdringen und die Menschen, Tiere, Pflanzen, Orte und Ahnen zu einer komplexen Einheit verschmelzen. Diesem Verständnis zufolge ähnelt der Mensch einer ferngesteuerten „Marionette“, so der französische Anthropologe Philippe Descola (\* 1949).<sup>49</sup> Einige Stämme der westafrikanischen Peul (oder Fulbe) glauben, dass der Mensch von einer Reihe von Personen bewohnt wird, deren Anwesenheit im Körper sich mit der Zeit ändert.<sup>50</sup> Das Volk der Samo in Burkina Faso ist wiederum überzeugt davon, dass der Mensch aus einer Vielzahl von ontologischen Elementen besteht, die ständig kommen und gehen, wie es ihnen beliebt, und die sich ständig verändern, so dass der Mensch jeden Tag ein neues, verändertes Individuum ist. All diese Menschen haben ein radikal

---

<sup>49</sup> Vgl. Descola, *Jenseits von Kultur und Natur* (s. Anm. 23), 427 f.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., 331.

unterschiedliches Verständnis des Menschen und daher auch ein radikal unterschiedliches Selbstempfinden.<sup>51</sup>

Wenn diese Behauptung zutrifft und Menschenbilder tatsächlich das menschliche Selbstgefühl beeinflussen, wie lässt sich dieser Einfluss erklären? Greifen wir zur Erklärung dieser Wirkung von Menschenbildern auf ein sehr vereinfachtes Modell zurück: Der Mensch macht unterschiedlichste Erfahrungen von großer Bandbreite. So mache ich beispielsweise die Erfahrung des Willens und der Kontrolle, d. h. ich fühle, dass ich einen Willen habe, dass ich manches – meine Gedanken, meinen Körper – kontrollieren kann, dass ich, weil ich etwas will und meinen Körper kontrolliere, Dinge in der Welt verändern kann; ich mache die Erfahrung, dass ich zu mir selber innerlich auf Distanz gehen kann und mich gleichsam „von außen“ betrachten und beurteilen kann usw. In gleicher Weise mache ich aber auch gegenteilige Erfahrungen wie etwa die Erfahrungen der Abhängigkeit, des Bestimmtheits, des Ausgeliefertseins, der Ohnmacht und der Unkontrollierbarkeit: Gedanken steigen unwillkürlich und scheinbar grundlos aus den Tiefen meines Geistes auf und zwingen sich mir ins Bewusstsein; starke Emotionen wie Wut, Angst und sexuelle Erregung bemächtigen sich meiner und lassen sich kaum kontrollieren; Träume nehmen mich ungefragt in unheimliche und fremde Welten mit; Hunger und Durst verlangen unnachgiebig und immer heftiger danach, gestillt zu werden; Müdigkeit und Schmerz überwältigen mich; manche meiner Mitmenschen lassen mich spüren, dass ich von ihnen abhängig bin, sie mich in der Hand haben und ich unter ihren Blicken oder Schlägen „einknicke“ usw.

Je nachdem, in welcher Gesellschaft und unter welchem Menschenbild ich aufwachse, lerne ich von klein auf, meine Gefühls-erfahrungen jeweils völlig anders zu deuten und einzuordnen. Es ist nun diese Deutung und Einordnung, die sowohl das Gefühl bzw. mein ganzes Gefühlsleben verändert als auch meine Einstellung gegenüber dem, was ich fühle. Es greifen hier mindestens drei Mechanismen:

1. Die Deutung eines Gefühls verändert schon einmal das Gefühl selbst – das es freilich nicht in ungedeuteter, „reiner“ Form gibt.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Vgl. ebd., 332–334.

<sup>52</sup> Die Veränderung von Gefühlen durch (kulturelle) Deutungen steht in sozialkonstruktivistischen Emotionstheorien im Vordergrund, spielt aber auch in Pro-

Dass Gefühle durch ihre Deutung tatsächlich verändert werden, lässt sich an einem Beispiel leicht veranschaulichen: Wenn ich gelernt habe, dass alles, was mit Sex zu tun hat, sündhaft, moralisch schlecht und schädlich ist, dann wird es sich für mich schmutzig und schlecht anfühlen, sexuell erregt zu sein. Wenn ich hingegen gelernt habe, dass sexuelle Empfindungen gut und gesund sind und ich sie genießen soll, dann wird sich meine sexuelle Erregung schön und richtig anfühlen. Die Deutung und Einordnung von Gefühlen verändert also die Art und Weise, wie sich diese Gefühle anfühlen. Auf unser Thema umgelegt heißt dies: Menschenbilder verändern die Art und Weise meines Fühlens. Das Gefühl, einen Willen zu haben und mit ihm Kontrolle ausüben zu können, wird sich jeweils anders anfühlen, je nachdem, ob ich zu glauben gelernt habe, dass der Wille mit mir identisch ist, ja der Kern meines Selbst ist, und ich tatsächlich Kontrolle ausüben kann, oder ob ich – wie im Buddhismus – lerne, dass dieses Gefühl eine Illusion ist, von der ich mich zu lösen habe.

2. Menschenbilder bestimmen, mit welchen meiner Gefühle und Empfindungen ich mich stärker identifiziere. Wenn ich lerne, dass ich ein freies, selbstbestimmtes Wesen bin, dann lerne ich damit auch, mich stark mit meinem Willen, meiner Kontrollfähigkeit und den Akten, die ich willentlich und kontrolliert ausführe, zu identifizieren. Mit meinen unwillkürlichen Akten werde ich mich hingegen weniger stark identifizieren. Wenn ich hingegen lerne, dass ich ein Wesen bin, das von kosmischen Kräften durchwirkt ist, werde ich mich nicht verstärkt mit meinem Willen, sondern vielleicht eher gleichmäßig mit allem, was ich fühle, identifizieren. Wenn ich lerne, dass ich der Splitter einer größeren, umfassenderen Entität bin, dann werde ich mich mit meinen Gefühlen der Verbundenheit, des Verwoben- und Eingebettetseins stärker identifizieren als mit dem Gefühl, eine von der Welt unterschiedene Instanz zu sein. Mit diesem Gefühl werde ich

---

totypentheorien eine Rolle. Zu sozialkonstruktivistischen Ansätzen vgl. J. Averill, *A Constructivist View of Emotion*, in: R. Plutchik, H. Kellerman (Hg.), *Theories of Emotion*, New York 1980, 305–340; R. Harré, (Hg.), *The Social Construction of Emotion*, Oxford – New York 1986; zu Prototypenansätzen vgl. P. Shaver u. a., *Emotion Knowledge: Further exploration of a prototype approach*, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (1987) 1061–1086.

mich hingegen dann identifizieren, wenn ich lerne, dass ich ein monadenartiges Individuum bin.

3. Menschenbilder verschieben den Fokus meiner Selbstwahrnehmung. Weil ich gelernt habe, mich selbst als freies, selbstbestimmtes Wesen zu verstehen, nehme ich meinen Willen, meine Kontrollfähigkeit, meine bewusst gesetzten Akte wesentlich intensiver wahr als die Erfahrungen des Bestimmtheits, der Abhängigkeit, des Verwobenseins usw. Wenn ich hingegen glaube, dass ich von kosmischen Mächten durchwirkt bin, werde ich gerade die Erfahrungen des Bestimmtheits und des Verwobenseins besonders intensiv wahrnehmen. Menschenbilder führen mithin dazu, dass ich diejenigen Erfahrungen, die das Menschenbild bestätigen, stärker wahrnehme und überinterpretiere, während ich diejenigen Erfahrungen, die dem Menschenbild widersprechen, schwächer bis gar nicht wahrnehme und unterinterpretiere.

Durch diese drei Mechanismen – den Mechanismus der Gefühlsmodifikation, den Mechanismus der Identifikation und den Mechanismus der Fokussierung – greifen Konzeptionen des Menschlichen tief in unser Gefühlsleben ein und verändern so ganz grundsätzlich die Art und Weise, wie es sich anfühlt, zu sein.

Menschenbilder reichen also, so können wir zusammenfassen, tief in unser Selbst hinein; sie konstituieren dieses mit. Von ihnen hängt ab, wie es sich anfühlt, zu sein. Damit aber reichen Menschenbilder in das Zentrum des Seins des Menschen. Denn davon, wie es sich für den Mensch anfühlt, zu sein, hängt alles andere ab: Wie er wahrnimmt, wie er fühlt, wie er handelt, wie er denkt, kurz: wie er Mensch ist. Menschenbilder sind folglich tatsächlich eine Art selbsterfüllende Prophezeiung. Wenn auf gesellschaftlicher Ebene wirklich an sie geglaubt wird, schreiben sie sich den Menschen ein, die an sie glauben, und formen diese Menschen nach den Überzeugungen, die das Menschenbild enthält.

## 9 Schluss

Menschenbilder, so sollte deutlich geworden sind, sind tatsächlich bedeutsame und einflussreiche Größen, denen zu Recht öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit zukommt und deren weitere Untersuchung ein wichtiges Desiderat anstellt. Unter einem Men-

schenbild ist dabei die Vorstellung, die ein Individuum oder ein Kollektiv vom Menschen hat, – oder präziser: das mehr oder weniger kohärente Bündel von Annahmen über als wichtig angesehene Eigenschaften des Menschen im Allgemeinen – zu verstehen. Diese Bündel von Annahmen können in ganz unterschiedlicher Form vorliegen: in inhaltlich sehr dichter, konkreter, aber auch in inhaltlich sehr dünner, abstrakter Form. Die Annahmen haben dabei sehr häufig, aber nicht notwendigerweise, einen weltanschaulichen Charakter.

Die drei eingangs formulierten Thesen konnten plausibilisiert werden: Menschenbilder sind ein allgegenwärtiges Phänomen; jede und jeder von uns hat ein Menschenbild. Da wir viele unserer anthropologischen Überzeugungen mit einigen wenigen oder sogar mit den meisten Menschen in unserer Gesellschaft teilen, ist es sinnvoll, individuelle, gruppenspezifische und gesellschaftliche Menschenbilder zu unterscheiden. Letztere sind die wichtigsten, da sie den Kern der beiden anderen Arten von Menschenbildern bilden. In unserem alltäglichen Leben spielen diese Überzeugungsbündel eine wichtige Rolle. Sie funktionieren wie übergeordnete Typisierungen, die mit epistemischer und moralischer Autorität ausgestattet sind. Sie sind nicht nur tief in die epistemischen und moralischen Ordnungen eingebettet, mit deren Hilfe wir die Welt wahrnehmen und ordnen, sondern sie sind auch das zentrale Element dieser Ordnungen.

Als solche haben sie einen großen Einfluss darauf, wie wir die Welt sehen und in ihr handeln. Mehr noch, sie beeinflussen auch zutiefst, wie und wer wir als Menschen sind. Menschenbilder sind eine Art selbsterfüllende Prophezeiung: Sie formen den Menschen entsprechend den Vorstellungen, die Menschen von sich selbst haben. Menschenbilder sind somit nicht nur eine Art historisch-kultureller Apriori, sie sind auch ein nicht zu unterschätzender Faktor für die menschliche Identität.

## Was bedeutet es, auf gute Weise Mensch zu sein?

Warum sich die moderne Anthropologie wieder mit der antiken Philosophie beschäftigt

Andreas Koritensky

### 1 Die Wende in der Anthropologie: Über Wittgenstein zu Aristoteles

Der britische Philosoph Peter Hacker (\*1939) sieht sich im 2021 erschienenen letzten Teil seiner vierbändigen *Studie zur menschlichen Natur* noch einmal genötigt, das Projekt für sein englischsprachiges Publikum mit dem Hinweis auf eine deutsche Eigentümlichkeit einzuordnen, nämlich der Existenz einer „philosophischen Anthropologie“.<sup>1</sup> Eine solche Disziplin sei mehr als nur die Summe einer Reihe von traditionellen philosophischen Teilgebieten (z. B. der Philosophie des Geistes, der Erkenntnistheorie, der Handlungstheorie oder der Ethik), wie sie in der englischsprachigen Welt üblich sind.<sup>2</sup> Für das begriffliche Grundgerüst dieser Anthropologie greift Hacker nun auf antike Traditionen zurück, vor allem auf Aristoteles (384–322).<sup>3</sup>

Hackers Anthropologie ist nur das jüngste Beispiel für eine lange Reihe von ähnlichen Neuorientierungen seit den 1950er-Jahren. Sie waren die Reaktion auf ein wachsendes Unbehagen an dem begrifflichen Instrumentarium, das sich seit der frühen Neuzeit in der Selbstreflexion des Menschen durchgesetzt hatte, und an dessen Implikationen für die Ethik. Es war nicht zuletzt eine Generation junger Akademikerinnen, die in den Nachkriegsjahren in Oxford zu diesem Schritt bereit war: Elizabeth Anscombe (1919–2001), Philippa Foot

<sup>1</sup> Aus Perspektive der englischsprachigen Philosophie gilt „philosophische Anthropologie“ als ein spezifisch deutsches Phänomen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Vgl. H. Pappé, Art. Philosophical Anthropology, in: *Encyclopedia of Philosophy*, London 1967, 159–162.

<sup>2</sup> Vgl. P. Hacker, *The Moral Powers. A Study in Human Nature*, Hoboken – Chichester 2021, xi.

<sup>3</sup> Vgl. P. Hacker, *Human Nature. The Categorical Framework*, Hoboken – Chichester 2010, 21–28.

(1920–2010), Mary Midgley (1919–2018) und Iris Murdoch (1919–1999). Dabei konnten sie sich auf Ludwig Wittgensteins (1889–1951) Überlegungen zur Philosophie der Psychologie stützen, in denen die Grundprinzipien, mit denen seit Descartes der Mensch konzeptualisiert werden sollte, untergraben werden.<sup>4</sup>

Ich möchte im Folgenden zwei der Gründe in den Blick nehmen, die diesen Schritt motiviert haben: *Erstens* ist es eine Eigenheit des neuzeitlichen Denkens, dass sich das Subjekt bei der Suche nach „sich selbst“ immer stärker „nach innen“ wendet, so dass vieles, was das Menschsein ausmacht, zu etwas „Äußerem“ und geradezu Fremden zu werden droht. *Zweitens* wird nicht nur das Selbst, sondern es werden auch die Werte, an denen sich das menschliche Leben orientiert, von der Welt getrennt und ebenfalls internalisiert. Ihr Ursprung wird seither immer öfter im Selbst, dem Denken, dem Fühlen oder den Einstellungen des Subjekts, gesucht. Damit gewinnen ethische Theorien wie Emotivismus, Präskriptivismus und Existentialismus an Boden, die die Unterscheidung von gut und schlecht in die Macht dieses Selbst legen. Die Feststellung, dass „gut“ und „schlecht“ letztlich zu einer Frage der Einstellung eines Individuums zu werden drohte, führte zu dem Protest, den z. B. Elizabeth Anscombe programmatisch im Aufsatz „Modern Moral Philosophy“ (1958) zum Ausdruck brachte: Ohne eine Korrektur der Anthropologie, so ihre Einschätzung, blieben alle Anstrengungen in der philosophischen Ethik fruchtlos.<sup>5</sup>

## 2 Die neuzeitliche Anthropologie und die Suche nach dem Selbst

(1) Seit der frühen Neuzeit ist die Suche des Individuums nach seiner eigenen Identität, seinem Selbst, zum hervorstechenden Merkmal unseres Kulturraums geworden. Charles Taylor (\* 1931) hat diese Entwicklungen in *Quellen des Selbst* nachgezeichnet.

Es ist in der Philosophie üblich, den Durchbruch dieser Denkbewegung mit dem Namen René Descartes' (1596–1650) zu verbin-

<sup>4</sup> Roger Pouivet hat einen Teil der Geschichte dieser Entwicklung nachgezeichnet: R. Pouivet, *Après Wittgenstein, saint Thomas?*, Paris 2014.

<sup>5</sup> Vgl. E. Anscombe, *Modern Moral Philosophy*, in: dies., *Collected Philosophical Papers 3: Ethics, Religion and Politics*, Oxford 1983, 26.



den. Allerdings liegen ihre Wurzeln sehr viel tiefer in der Geschichte von Philosophie und Theologie, bei Platon (428/427 v. Chr.–348/347 v. Chr.) (vielleicht noch mehr beim Neuplatonismus) und bei Augustinus (354–430):<sup>6</sup> Um zu sich selbst zu finden, so die platonische Forderung, müsse der Mensch sich von der physischen Welt abkehren und sich ganz ins reine Denken versenken. Insofern wird das Erkennen der reinen Ideen als Akt der Wiedererinnerung (*anamnêsis*), als eine Heimkehr zu sich selbst erlebt.<sup>7</sup>

Augustinus baut diese Bewegung nach innen („*nulla foras ire, in te ipsum redi*“<sup>8</sup>) aus, indem er *erstens* die Perspektive des Betrachters verdoppelt: So wie der *homo exterior* die physische Welt wahrnehme, so erfasse der *homo interior* die mentalen Vorgänge. Damit sind zwei wirkmächtige Bilder geschaffen, ein zweites Subjekt, das gewissermaßen „im Menschen“ wohnt und statt der Welt sich selbst beobachtet, und die Metaphern von „innen“ und „außen“, die das Verhältnis von Mensch und Welt bestimmen. *Zweitens* entsteht auch ein neues Konzept des Willens als Selbstverhältnis. Für die Antike war das Wollen oder Streben die natürliche Weise, wie ein Wesen ein Gut erfasst, sei es echt oder vermeintlich. Augustinus unterscheidet von diesen Strebungen (*voluntates*) einen Willen zweiter Ordnung (*voluntas*), der ein reflexives Verhältnis zum Wollen erster Ordnung ermöglicht, indem er die Fähigkeit zur „freien Entscheidung“ (*liberum arbitrium*) ermöglicht. Dieser Wille zweiter Ordnung sichert die Zurechenbarkeit des Strebens zu einer Person. Er legt die moralische Qualität der „Wollungen“ erster Ordnung fest: Eine gute *voluntas* will gute *voluntates*. Die Entscheidungsfähigkeit (*arbitrium*) ist aber frei und daher zunächst neutral gegenüber „gut“ und „böse“. Die moralische Unterscheidung ist ein Werk der Vernunft. Der Wille kann ihrer Einsicht folgen oder auch nicht.

<sup>6</sup> Vgl. C. Taylor, Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt a. M. 1999, 214–261.

<sup>7</sup> Eine solche Deutung Platons kann sich auf das wirkmächtige Bild des Höhlenvergleichnisses in der Politeia (vgl. Platon, Tetralogia VIII [Opera IV], Oxford 1902, Politeia 514a1–517a6) stützen. Die Bedeutung, die der gemeinsamen Unterredung aber sonst in Platons Dialogen zugemessen wird, macht eine Differenzierung notwendig.

<sup>8</sup> A. Augustinus, De Vera Religione (CCSL XXXII), Turnhout 1962, xxxiv 72.

Descartes entwickelt daraus einen Begriff des „Ich“ als einer Substanz<sup>9</sup>, die durch einen reflektiven Akt der introspektiven Selbstklärung sich selbst vollkommen transparent werden kann.<sup>10</sup> Die „Welt“ ist für diesen Akt eher hinderlich. Sie ist eine große Zone der Unsicherheit. Zu ihr gehören nicht nur alle physischen (körperlichen) Objekte, sondern auch alle anderen geistigen Entitäten (*mentes*) und damit alles „Fremdpsychische“, das dem Ich hinter der Wahrnehmung anderer Körper verschlossen bleibt.<sup>11</sup> Diese Zone des „Nicht-Ich“ erstreckt sich dann auch auf den eigenen Körper, die Sinne und die Vorstellungen.<sup>12</sup> Das Ich fällt daher mit dem Denken in eins.

Diese neuzeitliche Selbstdeutung verändert auch die Ethik grundlegend, die bisher an anthropologische Voraussetzungen gebunden war. In der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* bricht Immanuel Kant (1724–1804) mit dieser Tradition.<sup>13</sup> Durch die Ethik rückt der Begriff des Willens – zunächst noch gemeinsam mit dem Begriff der (praktischen) Vernunft – in den Mittelpunkt. Der Wille als empirisches, introspektiv wahrgenommenes Phänomen ist jedoch ein Ort, der kausal von verschiedenen „Triebfedern“ determiniert ist, die keinen genuin sittlichen Charakter haben (wie z. B. Furcht vor Strafe, Wunsch nach Glück). Handlungen, die von diesen Triebfedern bestimmt sind, stimmen nur zufällig mit dem sittlich Gebotenen überein. Wenn der introspektiv zugängliche und daher „empirische“ Wille fremdbestimmt ist, kann die Einsicht in das vernünftige Sittengesetz und seine Befolgung aus Freiheit dort nicht angesiedelt werden. Diese können wir nur in einem Akt der transzendentalen Selbstreflexion als Idee der Vernunft (nicht als empirisches Objekt) erfassen. Der reine, transempirische Wille erscheint nicht als „Fläche“ auf der „Karte“ der introspektiv zugänglichen Welt des Mentalen. Das Selbst, das der Welt gegenübersteht, ist auf der Landkarte des Erfahrbahnen zum ausdehnungslosen Punkt geschrumpft. Kants reiner Wille kann sich bei der Selbstgesetzgebung an den For-

---

<sup>9</sup> Vgl. R. Descartes, *Meditationes de Prima Philosophia* (Oeuvres AT VII), Paris 1996, 168.

<sup>10</sup> Vgl. ebd., 27.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 25.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 78.

<sup>13</sup> Vgl. zum Folgenden vor allem I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Werke 6: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie), Darmstadt <sup>5</sup>1983, BA 97–110.

derungen einer objektiven praktischen Vernunft orientieren. Wird die praktische Vernunft aber nicht als Teil des Kernselbst verstanden, sondern als Stimme, die an es „von außen“ mit ihren Forderungen herantritt, bleibt nur noch ein Wille übrig, der in einem Akt der freien Wahl definiert, wer oder was dieses Selbst sein will. Dadurch wird das Individuum im Existentialismus auch zum Schöpfer seiner eigenen Werte.<sup>14</sup>

(2) In der Suche nach der eigenen Identität entwickelt die Neuzeit das Konzept eines Selbst, das radikale Freiheit in der Selbstdefinition für sich beansprucht, weil es als unbestimmter Punkt der übrigen Wirklichkeit gegenübersteht und sich frei zu ihr in ein Verhältnis setzt. Zu diesem Nicht-Selbst gehören dann auch viele Aspekte, die wesentliche Bausteine einer philosophischen Anthropologie sein müssten. Dieses Freiheitsversprechen dürfte sehr zur Attraktivität des Konzepts dieses Selbst beigetragen haben. Aber der neuzeitliche Ansatz trägt auch eine Reihe von Problemen in sich:

- a) Was befähigt ein ausdehnungsloses Selbst, *Werte* zu generieren? Und wie hält ein einzelnes Subjekt die Bedeutung und Geltung dieser Werte dauerhaft aufrecht?
- b) Wenn das Selbst als eigenständige Substanz gedeutet wird, entsteht ein nur schwer aufzulösender *Dualismus* zwischen geistiger und „physischer“ Substanz, der die Frage aufwirft, inwiefern das Selbst überhaupt in der Welt des physisch-körperlichen tätig werden kann.
- c) Der neuzeitliche Ansatz macht das Innenleben der anderen Individuen zu einer ungeahnten erkenntnistheoretischen Herausforderung. Wer nur unmittelbaren Zugang zu seinen eigenen Sinnesdaten hat, die das Agieren eines fremden Körpers in der Außenwelt abbilden, muss die Existenz des Fremdpsychischen aus Anzeichen erschließen, ohne jede Möglichkeit, diese Schlüsse zu überprüfen. (Darin ähneln die Urteile über das Fremdpsychische den in der frühen Neuzeit so beliebten Argumenten, die aus der Ordnung der Welt die Existenz eines vernünftigen Schöpfers folgern.) Umgekehrt hat jedes Individuum einen privilegierten Zugang zu einem eigenen Innenleben. Aber sind wir uns selbst wirklich so transparent? Und sind nicht auch Fälle denkbar,

---

<sup>14</sup> Vgl. J.-P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris 1996, 32, 39 f.

in denen Außenstehende ein Individuum treffender beurteilen als es sich selbst zu verstehen meint?

Trotz seiner letztlich unauflösbaren inhärenten Probleme ist das Modell für viele Menschen in unserem Kulturraum bis heute äußerst attraktiv und ist die Voraussetzung für viele moderne gesellschaftliche Debatten. Gleichzeitig markiert die Radikalisierung der Idee eines ausdehnungslosen Selbst einen Kipppunkt in der philosophischen Debatte: Wenn das Gegenüber eines Selbst die gesamte naturwissenschaftlich beschreibbare Welt ist, wird es denkbar, dass dieses Selbst bloß eine Fata Morgana oder bestenfalls ein Schatten der „eigentlichen“ physischen Realität ist. Tatsächlich dominieren solche Positionen in der modernen Leib-Seele-Debatte. Für eine philosophische Anthropologie ist keine der beiden Alternativen besonders hilfreich. Gibt es einen Ausweg aus diesem Dilemma?

### 3 Wittgenstein über philosophische Bilder und ihre Kritik

(1) In seinem frühen Werk, dem „Tractatus logico-philosophicus“, hatte Wittgenstein das neuzeitliche Konzept des Selbst übernommen, das als „ausdehnungsloser Punkt“ kein Teil der Welt ist, sondern sich vom Menschsein, sowohl in seiner körperlichen als auch seiner seelischen Verfassung, unterscheidet.<sup>15</sup> Wert (Ethik und Lebenssinn) kann es nur „in“ diesem ausdehnungslosen Ich geben, niemals in der Welt.<sup>16</sup>

Im Laufe der folgenden Jahre ringt Wittgenstein jedoch immer mehr mit der Frage, ob das neuzeitliche Konzept des Selbst nicht ein philosophisches Bild ist, das zwar wirkmächtig aber im letzten doch problematisch ist, weil es uns den Blick für die Realität des Menschseins verstellt. In seinem Bemühen, die sprachphilosophischen Probleme des „Tractatus“ zu beheben, unterminiert Wittgenstein in seiner Untersuchung der Sprache *en passant* auch wichtige Eckpfeiler jenes Denkens, auf der die neuzeitliche Selbstsuche aufruht. Das betrifft unter anderem folgende Aspekte:

<sup>15</sup> Vgl. L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher. Philosophische Untersuchungen (Werke 1), Frankfurt a. M. <sup>9</sup>1993, 5.632, 5.64, 5.641.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 6.41, 6.421, 6.432.

- a) Die erste Form des Umgangs mit der Welt ist nicht das abbildende Erkennen oder das sich selbst bestimmende Wollen, sondern das tätige *Interagieren*. Denn der Mensch ist ein leibliches Wesen. Wir lernen auch die Grundvollzüge des Sprechens in Verbindung mit bestimmten Handlungsabläufen. Daher liegt auch das Denken dem Handeln nicht voraus, sondern ist in die Tätigkeit gewissermaßen „eingewoben“.
- b) Der Mensch ist zudem ein *soziales* Wesen. Der primäre Träger der Sprache ist nicht das Individuum, das „seine Welt“ entwirft, sondern eine Kommunikationsgemeinschaft. Die Konzeptualisierung ist das Gemeinschaftswerk einer Gruppe von Sprechern. Nur eine Sprachgemeinschaft, so Wittgenstein, kann Begriffe konstituieren und ihrer Bedeutung Dauerhaftigkeit verleihen (Wittgensteins Privatsprachenargument).<sup>17</sup> In kommunikative Beziehung zu treten, ist keine einsame und freie Entscheidung, die ein Subjekt eines Tages trifft. Die Kommunikationsfähigkeit von Kleinkindern beruht zunächst auf spontanen primitiven Reaktionen. Wir sind Menschen, weil wir von Anfang an kommunikativ miteinander verbunden sind.
- c) Menschliches Leben durchläuft einen *Entwicklungsprozess*, bei dem immer neue und komplexere Felder der Betätigung entstehen, die nicht mehr allein durch die ersten primitiven instinktiven Muster bewältigt werden können. Damit entsteht die Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, für die der Mensch auf komplexere kognitive Fähigkeiten angewiesen ist. Das „Erwachen“ des Intellekts ist ein langsamer kontinuierlicher Prozess.<sup>18</sup> Leitbild der Rationalität ist damit nicht das spekulative Erfassen der Wirklichkeit, sondern die *lebensgestaltende*, oft nachträglich reflektierende praktische *Vernunft*, die den Menschen in die Lage versetzt, Ziele zu bestimmen und für ihre Verwirklichung in einer kontingenten Welt die geeigneten Mittel zu finden. Die Vermögen von Vernunft und Wille sind nicht einfach ein immer schon gegebener, der Zeit entthobener Personenkern. Diesen Entwicklungsprozess durchläuft ein Individuum immer nur als Teil der Sozialisierung in eine menschliche Gemeinschaft mit ihren kulturellen

---

<sup>17</sup> Vgl. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, §§ 243–315.

<sup>18</sup> Vgl. ders., *Bemerkungen*. *Philosophische Bemerkungen* (Wiener Ausgabe 3), Wien 1999, 332 f. (MS 110, 298 f.).

Mustern und Ausdrucksformen. Eine solche Sozialisation ist die Einübung in eine bestimmte Praxis.

(2) Wenn man den Menschen als ein der Entwicklung fähiges, tätiges, soziales Wesen betrachtet, stellt sich natürlich die Frage, was aus seinen *mental*en Eigenschaften wird, die bisher mit dem Selbst verbunden waren. Eine sehr radikale Lösung war der Behaviorismus, der das Sprechen über mentale Eigenschaften wie Fühlen, Denken oder Wollen nur noch als Beschreibung von beobachtbarem menschlichem Verhalten verstehen wollte. Gilbert Ryle (1900–1976) hatte diese Position 1949 in *The Concept of Mind* vertreten und damit große Teile der englischsprachigen Debatte für Jahrzehnte geprägt.<sup>19</sup> Wittgensteins Lösung ist dagegen um einiges subtiler. Im sogenannten *Blauen Buch* führt er eine Unterscheidung zwischen Symptomen und Kriterien ein:<sup>20</sup> Ein Symptom ist ein wahrnehmbares Ereignis, das auf ein dahinterliegendes, nicht unmittelbar wahrnehmbares Phänomen schließen lässt, wie zum Beispiel eine erhöhte Körpertemperatur mit bestimmten Infektionen einhergeht. Das Symptom ist aber nicht selbst Teil der Definition eines Infekts. Verfechter des neuzeitlichen Selbst würden die Körperhaltung, wie sie Rodins Skulptur „Der Denker“ zeigt, als Symptom für einen gänzlich unkörperlichen inneren Vorgang deuten. Wittgenstein schlägt dagegen vor, das Verhalten nicht als Symptom, sondern als Kriterium zu lesen: Ein Kriterium ist Teil des Begriffs und gehört zu seiner Definition.

Niemand hat daher den Begriff des Schmerzes verstanden, der nicht weiß, mit welchen Verhaltensweisen Schmerz verbunden sein kann – und mit welchen nicht. Das Verhalten ist Teil der Bedeutung des Begriffs des Schmerzes.<sup>21</sup> Die Zuschreibung von Schmerzen ist nicht die vollkommen private Angelegenheit eines isolierten Selbst, sondern eine sozial etablierte gemeinsame Praxis. Nicht das einzelne Individuum, sondern die Sprachgemeinschaft hat die Regeln für den korrekten Gebrauch des Wortes etabliert. Wenn wir diese Regeln beherrschen, können wir das Wort sowohl auf uns als auch auf andere in zutreffender Weise anwenden. Wir *wissen*, wenn wir Schmer-

<sup>19</sup> Vgl. G. Ryle, *The Concept of Mind*, London <sup>2</sup>1963.

<sup>20</sup> Vgl. L. Wittgenstein, *The Blue and Brown Books. Preliminary Studies for the Philosophical Investigations*, Oxford – Cambridge <sup>2</sup>1969, 24 f.

<sup>21</sup> In diesem Sinne können auch physische Vorgänge im Gehirn als Kriterien (nicht Symptome) für das Mentale betrachtet werden.

zen haben. Aber es ist in vielen, wenn auch nicht allen Fällen möglich, *zu wissen*, dass ein anderer Mensch Schmerzen hat. Dadurch bekommt die Unterscheidung von Innen und Außen eine neue Bedeutung: „Wenn Miene, Gebärde und Umstände eindeutig sind, dann scheint das Innere das Äußere zu sein; erst wenn wir das Äußere nicht lesen können, scheint ein Inneres hinter ihnen versteckt.“<sup>22</sup> Es sind vermutlich vor allem basale emotionale Zustände wie Schmerz oder Freude, bei denen ein Mensch gewissermaßen transparent wird und die Unterscheidung von Innen und Außen verschwindet. Diese Urteilsfähigkeit wurzelt in spontanen Mustern und wächst durch Lebenserfahrung und kulturelle Kompetenz. Sie ist wichtiger Teil der Sprachfähigkeit, die uns den Gebrauch dieses Wortes ermöglicht. Dennoch wird sie auf Grenzen stoßen, in denen das Gegenüber in seinem Verhalten und seinen Aussagen teilweise oder ganz unverständlich bleibt. Das Individuum beginnt, sich zu entziehen und dem Beobachter „verborgen“ zu bleiben. Es sind diese Erfahrungen, die erkennen lassen, dass der Mensch mehr ist als das, was sich im öffentlichen Raum konstruieren lässt und sich durch die gemeinsame Sprache kategorisieren lässt. Tatsächlich gehört diese Seite des Individuellen und sich Entziehenden auch zum Menschsein. Problematisch wird dieser Gedanke erst, wenn aus ihr das cartesianische allein sich selbst transparente Ego als Substanz des Menschen abgeleitet wird, über dessen Zustand niemand anderes sicheres Wissen erlangen kann.

(3) Diese Überlegungen verändern auch Wittgensteins Blick auf Wollen und Denken, die lange exklusiv mit der Idee des Selbst verbunden waren. Menschen sind eine Spezies, deren Lebensform sukzessive immer komplexere Züge annimmt, die sie von anderen Lebewesen unterscheidet<sup>23</sup> und die Raum für Vollzüge schafft, für die wir neue Termini brauchen. Denken und Wollen sind dann keine ewigen Phänomene, sondern entwickeln sich Schritt für Schritt aus primitiveren Lebensvollzügen. Die Grenzen zu den anderen Lebewesen sind viel fließender als es sich die Neuzeit eingesteht.

---

<sup>22</sup> L. Wittgensteins, Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie. Das Innere und das Äußere. 1949–1951, Frankfurt a. M. 1993, 88 (MS 173, 36r).

<sup>23</sup> Das schließt nicht aus, dass die Lebensformen anderer Spezies nicht in anderer Hinsicht komplexer sein können. Es ist nicht allein die Komplexität an sich, die den Menschen unterscheidet, sondern ihre spezifische Ausformung.

- a) Daher lässt sich auch ein Terminus wie „Denken“ nicht auf einen Begriff bringen, sondern bezeichnet vielmehr ein Bündel von sich überlappenden menschlichen Vollzügen, die einfacher oder komplexer strukturiert sein können. Es ist daher kein Zufall, dass Aristoteles nicht weniger als fünf intellektuelle Exzellenzen unterscheidet. Manchmal, aber nicht immer, ist Denken mit Vorstellungsbildern und innerem Sprechen verbunden. Es gibt aber auch rationale Tätigkeiten, die ohne diese Vorgänge ablaufen. Sie manifestieren sich vielmehr unmittelbar in einer bestimmten Art zu handeln. Bereits Aristoteles hat solche Prozesse der rationalen Entscheidung, die ohne explizite Überlegung getroffen werden können, in seiner Ethik thematisiert.<sup>24</sup> Auch bei der Zuschreibung des Denkens gelten wieder die Regeln des gemeinsamen Sprachgebrauchs. Wir können überprüfen – z. B. in einem Examen –, ob ein Mensch nachgedacht hat, und manchmal – wie bei Menschen, die die Pose von Rodins Skulptur einnehmen – können wir auch regelrecht „sehen“, dass ein Mensch denkt.
- b) Auch mit dem Begriff des Wollens bezeichnen wir ein Bündel von komplexeren und weniger komplexen Vollzügen des Menschseins. Was Wittgenstein im Auge hat, lässt sich auch in diesem Fall gut bei Aristoteles zeigen, der mehrere Formen des Wollens unterscheidet.<sup>25</sup> Aristoteles kennt eine Zuschreibung von „Wollen“, die so einfache Kriterien erfüllen muss, dass auch eine Reihe von Tätigkeiten von Tieren (und Kindern) damit bezeichnet werden kann (*hekousion*). Davon unterscheidet er jenes Wollen, bei dem ein Mensch überlegt die Mittel erfasst, die zur Erreichung seines Ziels dienen können (*prohairesis*).<sup>26</sup> Dieses Wollen ist ein Wählen, zu dem der Vollzug der Handlung konstitutiv ist. Aristoteles würde nicht von Wollen sprechen, wenn sich das Wollen nicht sichtbar ausdrücken würde.
- c) Es fällt nun auf, dass Aristoteles keine Idee von jenem starken selbstreflexiven Konzept des Willens zu haben scheint, das Augustinus in *De libero arbitrio* entwickelt.<sup>27</sup> Diese Leerstelle erinnert

<sup>24</sup> Vgl. Aristoteles, *Ethica Nicomachea* [EN], Oxford 1894, 1142b2–5.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., 1111b6–10.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 1140a25–27.

<sup>27</sup> Vgl. Johannes Brachtendorfs Analyse in: Augustinus, *De libero arbitrio* (Werke 9), Paderborn 2006, 11–63.



daran, dass Begriffe ihre Bedeutung aus den Praktiken beziehen, die die Sprachgemeinschaft kennt. Die Lebenspraxis, die Aristoteles vor Augen hat, ist die eines griechischen Polisbürgers. Aus ihr gewinnt sein Begriff des Wollens seinen Sinn. Die neuzeitliche Idee eines rein innerlichen (aber möglicherweise machtlosen) Willens, der sich nicht im Handeln äußert, wäre für Wittgenstein ein Indikator dafür, dass ein philosophisches Bild unser Verständnis der Bedeutung des Begriffs „wollen“ versperrt. Aristoteles hätte diese Einschätzung möglicherweise geteilt. Erst wenn es gelingt, eine Praxis zu etablieren, in der Menschen diese Art der willentlichen Selbstreflexion ausüben, ließe sich auch dieses Konzept des Wollens als elaborierte Form sinnvoll beschreiben. Dieses Konzept zum alleinigen Maßstab des Begriffs vom Wollen zu machen, ist aber auf jeden Fall problematisch.

#### 4 Aristotelische Anthropologie: Mensch sein

Mit seiner Sprachphilosophie hatte Wittgenstein die Probleme des neuzeitlichen Konzepts eines Selbst, das sogar den Körper als Teil etwas „Äußeren“ betrachtet, herausgearbeitet. Diese Selbstdeutung des Menschen hat zwar eine wichtige emanzipatorische Funktion in der abendländischen Geistgeschichte wahrgenommen. Sie verengt aber auch den Blick auf den Menschen und wird daher bei konsequenter Ausbuchstabierung „unrealistisch“. Um diese Verengung zu überwinden, scheint es sinnvoll, in jenen Traditionslinien der Philosophie nach Anknüpfungspunkten zu suchen, die in der Anthropologie nicht in der Sukzession der Frage nach dem Selbst stehen – zumal Wittgensteins Untersuchungen weitverzweigt und unsystematisch bleiben. Die Auswahl ist zwar sehr begrenzt. Mit Aristoteles steht uns aber ein sehr genauer Analytiker des Menschseins zur Verfügung:

(1) Allerdings steht vor einer solchen Rezeption die Beantwortung der Frage, ob wir so nicht in eine veraltete – im wahrsten Sinne des Wortes „vormoderne“ – begriffliche Taxonomie zurückfallen. Diese Frage ist vor dem Hintergrund einer lange „verschulten“ Aristoteleslektüre verständlich. Um sie zu beantworten, erinnert Peter Hacker daran, dass Aristoteles (ähnlich wie Wittgenstein) sein begriffliches System aus einer Analyse der im allgemeinen Sprachgebrauch nie-

derlegten Kategorisierungen entfaltet.<sup>28</sup> Die Qualität solcher Kategorisierungen bemisst sich nach dem Zweck, für den sie entstanden sind. Dieser Zweck ist bei Aristoteles die begriffliche Organisation des Lebens und der Welt, in der sich dieses Leben vollzieht. Anders gesagt: Begriffliche Differenzierungen sind dann sinnvoll, wenn sie den Mitgliedern der Gemeinschaft ermöglichen, ihr Leben in einer kontingenten Welt (praktisch) zu meistern.

(2) Dieser an der Sprache orientierte Zugang zeigt sich deutlich am Umgang mit dem Begriff der Substanz (*ousia*).

Substanzen bezeichnen in der Philosophie die ontologischen Grundbausteine der Wirklichkeit. In der Regel gelten sie als unveränderlich und oft auch als unvergänglich. Die cartesianische *res cogitans* ist ein Beispiel für eine solche Substanz. Sie bewirkt, dass die cartesianische Seele – genauso wie die platonische – unsterblich ist. Mit dem Begriff der Substanz werden aus der Menge der Eigenschaften eines Dings (oder einer Gruppe) bestimmte Eigenschaften isoliert und mit einer privilegierten Bedeutung versehen. Sie sind es, die ein „Etwas“ zu etwas Spezifischem und mit sich selbst über die Zeit hinweg Identischem machen.

Bei Aristoteles wird diese Hierarchie der Begriffe aus ihrem Abhängigkeitsverhältnis beim sprachlichen Prädizieren abgeleitet. Auf diese Weise unterscheidet er in einem ersten Schritt wesentliche, substantielle Eigenschaften von akzidentellen Eigenschaften: Vom Menschsein ist die Möglichkeit der Prädikation vieler anderer Begriffe abhängig (wie z. B. „weiß“, „arbeitend“). Aber das Menschsein kann von ihnen nicht ausgesagt werden und ist von keiner weiteren Bestimmung abhängig. Menschsein ist daher eine substantielle Eigenschaft. Damit wird zugleich verhindert, dass Menschsein auf eine oder mehrere nicht-substantielle Eigenschaften wie die Hautfarbe oder die ökonomische Betätigung reduziert wird. Der sprachphilosophische Zugang macht es möglich und zugleich auch notwendig, einen Schritt weiter zu gehen: Denn der substantielle Allgemeinbegriff kann in einem Fall selbst wieder als Prädikat verwendet werden: Das geschieht dann, wenn wir den Allgemeinbegriff auf ein konkretes Individuum (*to tode ti* – dieses Etwas) anwenden (wie z. B. „Sokrates ist ein Mensch“).<sup>29</sup> Aristoteles bezeichnet das Individuum

<sup>28</sup> Vgl. Hacker, *Human Nature* (s. Anm. 3), 29–56.

<sup>29</sup> Vgl. Aristoteles, *Categoriae*, Oxford 1949, 3b10–12.

als *erste Substanz*. Es ist seine Antwort auf die Frage, was eine erste Substanz ausmacht, durch die Aristoteles den von Platon vorgezeichneten Weg verlässt und zur Alternative in der philosophischen Anthropologie wird. Platon hatte die Individualität in der Seele verortet, die sich für ihren Körper und ihre Lebensform „entschieden“ hat.<sup>30</sup> Auch Aristoteles erörtert, ob dem strukturgebenden Begriff (*eidos*), durch den etwas als „dieses konkrete Etwas“ erkannt werden kann und den er beim Menschen als „Seele“ (*psychê*) bezeichnet, vor der Materialität, also dem Körper, bei der Bestimmung des Individuums Priorität eingeräumt werden kann. Er kommt aber zu dem Ergebnis, dass begriffliche Form und Materie im Individuum eine untrennbare Einheit bilden, so dass es erst die Individuen sind, die als die primären, wenn auch vergänglichen Substanzen die aristotelische Welt bevölkern. Ein solches Individuum bleibt an eine Spezies gebunden, d. h. an die Spezifizierung, die im Allgemeinbegriff, der „sekundären Substanz“ zusammengefasst ist. Diese Bindung an eine bestimmte Spezies unterscheidet die aristotelische Seele von der platonischen oder cartesianischen Seele, die nicht intrinsisch mit dem Körper verbunden ist. So unterläuft Aristoteles den neuzeitlichen Substanz-Dualismus von Leib und Seele, der oft dadurch gelöst wird, dass der Mensch entweder auf sein geistiges Selbst oder seine physikalisch beschreibbare Materialität reduziert wird.

Eine Seele zu haben, heißt in der von Aristoteles und Wittgenstein eingeschlagenen Denkweise nicht mehr, eine geheimnisvolle Substanz oder Entität zu besitzen, die sich im Körper verbirgt. Eine Seele zu haben heißt, dass einem (körperlichen) Individuum ein Bündel von Vermögen (*capacities*) zugeschrieben werden können, die es zu bestimmten Betätigungen befähigen.<sup>31</sup> Diese Betätigung nennen wir „Leben“. Wenn Anthony Kenny (\* 1931) die Frage „Was bin ich?“ mit der Aussage „ein lebendiger Körper von bestimmter Art“<sup>32</sup> beantwortet, folgt er der von Aristoteles vorgezeichneten Linie in der Anthropologie. Lebendig ist ein Körper (und damit eine individuelle Substanz), wenn ihm die Fähigkeiten zu den Betätigungen zugeschrieben werden können, die mit dem Konzept des Lebewesens

<sup>30</sup> Vgl. Platon, *Politeia* 617d6–619b6.

<sup>31</sup> Vgl. A. Kenny, *The Metaphysics of the Mind*, Oxford – New York 1989, 27 f.

<sup>32</sup> Ders., *The Self*, Milwaukee 1988, 24; ders., *The Metaphysics of the Mind* (s. Anm. 31), 17.

verbunden sind. Von menschlicher Art sind die Betätigungen, wenn wir dabei auf Begriffe angewiesen sind, die nur – oder zumindest auf diese spezifische Weise nur – von einem Menschen prädiert werden können. Aristoteles und seine Nachfolger(innen) haben hier besonders Handlungen im Blick, die willentlich und überlegt durchgeführt werden können. Dadurch werden Willen und Intellekt zu Eigenschaften des ganzen Menschen, nicht nur die seines Geistes.

(3) Aristoteles denkt Sein nicht als statischen Zustand, sondern dynamisch als Betätigung, als „ins Werk setzen“ (*energeia*). Was auf diese Weise „verwirklicht“ werden kann, das sogenannte *ergon*, ist im Konzept (im *eidos*, dem substanziellen Allgemeinbegriff) angelegt. Das *ergon* benennt den Zweck (Ziel, Grund des Daseins) der (intelligiblen) Form: „Alles was ein *ergon* hat“, sagt Aristoteles, „existiert für dieses *ergon*“<sup>33</sup>. Aristoteles scheint seine ontologischen Prinzipien aus der Erfahrung mit der organischen Natur und der Weise, wie Menschen diese konzeptualisieren, gewonnen zu haben: Zum Eichbaumsein gehört es wesentlich, dass auf ihm Eicheln wachsen und niemals Eichhörnchen. Ein Eichbaum, der keine Eicheln hervorbringt, erfüllt den Begriff, das *ergon* einer Eiche nur defizitär und etwas, das Eichhörnchen hervorbringt, fällt nicht unter den Begriff des Eichbaums.

Aristoteles ist auffällig vorsichtig bei der Übertragung dieser Funktionalität auf den Menschen. Er erinnert daran, dass wir menschliche Tätigkeiten und Organe durch ihre Funktionen identifizieren: So ist das *ergon* einer Flötenspielerin das Flötespielen, und das *ergon* des Auges ist das Sehen.<sup>34</sup> Wenn unsere sprachliche Praxis in diesen Punkten legitim ist, dann stellt sich natürlich die Frage, ob auch für den Mensch als ganzen eine spezifische Tätigkeit bestimmt werden kann. Anders gefragt: Hat das menschliche Leben einen Sinn (oder einen Zweck) oder besteht es nur aus einer Vielzahl von mehr oder minder zufälligen und unverbundenen Einzelbetätigungen? Gibt es etwas, das ein Leben zu einer Einheit macht? Diese Frage muss positiv beantwortet werden können, wenn Menschsein im aristotelischen Sinn eine substanzielle Eigenschaft sein soll. Wird sie negativ beantwortet, geraten wir in jene Welt der individuellen „Selbste“ der Neuzeit, die sich zufällig von einem menschlichen Kör-

<sup>33</sup> Aristoteles, *De caelo*, Oxford 2005, 286a8 f.

<sup>34</sup> Vgl. Aristoteles, EN (s. Anm. 24), 1097b25–33.

per „umgeben“ sehen und die den Sinn ihres Lebens für sich generieren müssen – oder auch darauf verzichten können. Aristoteles belässt es aber zunächst bei einer erstaunlich formalen Antwort auf die Frage, ob das menschliche Leben einen Zweck habe: Es handele sich um die Verwirklichung (*energeia*) dessen, was in der menschlichen *pyschê* und das heißt im Allgemeinbegriff des Menschseins angelegt ist und fügt nur die interpretationsbedürftige Qualifikation „mit *logos* oder nicht ohne *logos*“ hinzu.<sup>35</sup> Was verbirgt sich hinter dieser formalen Bestimmung?

## 5 Auf gute Weise Mensch sein

(1) Ein solcher Zweck scheint nun über eine normative Kraft zu verfügen: Jeder Mensch steht dann unter der Forderung, das im Konzept des Menschsein Angelegte zu verwirklichen. Aber inwiefern kann ein solches Konzept verpflichtenden Charakter haben? Ist Menschsein per se ein (zumindest für Menschen) erstrebenswertes Ideal? Und wie gehen wir mit der Intuition um, dass es einen klaren Unterschied zwischen Menschsein und gut Menschsein gibt, so wie Flöte spielen nicht gleichzusetzen ist mit gut Flöte spielen? Die neuzeitliche Ethik hat daher mit zunehmender Vehemenz darauf bestanden, dass niemals von Sein auf Gutsein, von Fakten auf Werte geschlossen werde dürfe.<sup>36</sup> Die vollkommene Wertfreiheit des Faktischen war, wie wir gesehen haben, eine Konsequenz des Rückzugs des Selbst aus der Welt.

Bevor wir uns mit diesem Problem befassen, ist es hilfreich, eine Unterscheidung vorzunehmen. Mit der Neuzeit hat sich der Wertediskurs in zwei Kreise gespalten. Ein engerer Kreis befasst sich mit dem, was wir heute als sittliche (oder moralische) Werte bezeichnen. Dieser Diskurs erhebt nicht mehr wie in Antike und Mittelalter den Anspruch, zugleich auch jene Werte zu suchen, die für die Beantwortung der Frage nach dem Lebenssinn notwendig sind.

(2) Es war die Ethik als Wertediskurs im engeren Sinn, die die Rebellion gegen das neuzeitliche Konzept des Selbst ausgelöst hat. Vor dem Hintergrund der Erfahrung der Verbrechen des nationalso-

<sup>35</sup> Vgl. ebd., 1098a7 f.

<sup>36</sup> Vgl. G. Moore, *Principia Ethica*, Amherst 1988, 17–21.

zialistischen Regimes erschien die Idee, es sei das von der Welt unterschiedene Selbst, das die Werte durch Gefühl oder freie Entscheidung hervorbringe – Positionen, die im Oxford der 1940er- und 1950er-Jahre dominierten –, als vollkommen unzureichend. Selbst Kants reine praktische Vernunft schien nun zu abstrakt, um wirklich die vielen Ausdifferenzierungen der moralischen Erfordernisse zu begründen.<sup>37</sup> Daher brachen Anscombe und ihre Mitstreiterinnen mit dem Dogma der strikten Trennung von „äußeren“ wertneutralen Fakten und „inneren“ vom Selbst generierten Werten.

Eine Pflanze zu verstehen, schließt notwendig ein, zu verstehen, was es heißt, sie wachse *gut*. Wir verstehen, was eine bestimmte Tiergattung ausmacht, wenn wir erklären können, welche Fähigkeiten und welches Verhalten ein Exemplar zu einem guten Exemplar einer Gattung macht und welches Verhalten es zu einem artspezifisch schlechten Exemplar werden lässt. Dazu gehören auch eine Reihe von sozialer Kompetenzen, wie die Verhaltensbiologie gezeigt hat.<sup>38</sup> Wenn der Mensch selbst eine Spezies unter anderen Spezies ist, dann wäre es vollkommen unverständlich, wenn wir hier nicht ebenfalls Betätigungen unterscheiden können, die das Verwirklichen des Menschseins gut gelingen lassen, und andere, die es zu einem defizitären Leben machen. Ethische Imperative werden dann, in Kantischer Terminologie zu hypothetischen Imperativen: Sie sind in unserem Fall relativ zur menschlichen Spezies.<sup>39</sup> Auf diese Weise erklärt Anscombe zum Beispiel den Verpflichtungscharakter von Versprechen, ohne den *menschliches* Leben nicht oder nur eingeschränkt gelingen kann. Das kognitive Erkennen dieser Notwendigkeiten, ohne die dieses Gutsein nicht erreicht werden kann, geht mit der Erfahrung einer ehrfurchtgebietenden Verpflichtung einher – was Kant nur dem kategorischen Imperativ zugestehen wollte.<sup>40</sup> Hier wird deutlich, wie tief der Schnitt ist, den die Neuzeit zwischen dem Selbst und der Welt gezogen hat. Was uns diese Überlegung zeigt, ist

---

<sup>37</sup> Vgl. P. Foot, *Natural Goodness*, Oxford 2001, 14.

<sup>38</sup> Diesen Aspekt arbeitet z. B. M. Midgley, *Beast and Man*, London – New York 21995, 128–133, heraus.

<sup>39</sup> Vgl. P. Foot, *Morality as a System of Hypothetical Imperatives*, in: dies., *Virtues and Vices*, Oxford 2002, 157–173.

<sup>40</sup> Vgl. E. Anscombe, *On Promising and its Justice, and Whether it Need be Respected in Foro Interno*, in: dies., *Collected Philosophical Papers III*, Oxford 1981, 18 f.

nicht, dass auch Tiere moralisch handeln, oder dass menschliche Moral etwas Animalisches ist. Denn die Bedeutung von „gut“ ist art-spezifisch. Aber es gibt ein Kontinuum zwischen dem Animalischen und dem spezifisch Menschlichen hinsichtlich der Werte – worauf Wittgenstein verwiesen hat. Die Idee der ethischen Tugenden beruht darauf, dass moralisches Urteilen (Wahl einer Handlung) manchmal ein geradezu spontaner Akt zu sein scheint, der aus der guten Bildung des Charakters (mit seinen Emotionen) erfolgt.

Trotz der Kontinuität gibt es einen entscheidenden Unterschied zwischen den Formen des pflanzlich-animalischen und dem spezifisch menschlichen Gutsein. Ein Leben, das nur dem physischen Erhalt (wie die Pflanze) oder vollständig durch den Rekurs auf Wahrnehmung und Begierden *erklärt* werden könnte (wie bei den Tieren), wäre als menschliches Leben defizitär: Zum menschlichen Leben wird es erst, wenn Ziele überlegt anstrebt und ihre Verwirklichung gesucht werden. Das drückt die Qualifikation „mit *logos* oder nicht ohne *logos*“<sup>41</sup> in der aristotelischen Definition des menschlichen *ergon* aus. Das Wort *logos* steht hier nicht für den starken Begriff der reinen praktischen Vernunft bei Kant. Es besagt aber, dass wir uns die Gründe für eine Handlung bewusst machen können<sup>42</sup> und sie auch so vortragen können, dass die Möglichkeit besteht, sie als Argumente in einem ethischen Diskurs anderen Menschen nachvollziehbar zu machen. Auch die Sprache der moralischen Urteile ist eine sozial geteilte Sprache im Sinne Wittgensteins.

Ähnlich wie beim Urteil über die Schmerzen gibt es Fälle, die allgemein einfach sind. Die ethische Qualität einer grausamen Tat ist genauso transparent wie die der liebevollen Zuwendung. Es gibt aber auch Fälle, in denen sich Handlungen weniger leicht oder gar nicht einer ethischen Deutung zuführen lassen. Die Beziehung zum menschlichen Leben und seinem Gutsein bleibt in diesen Fällen unklar. Die Praxis des moralischen Urteilens stößt hier an Grenzen. Das untergräbt sie aber nicht als sinnvolle menschliche *Praxis*.

(3) Was gutes menschliches Leben ist, leitet sich in den vorgegangenen Überlegungen aus dem Begriff der menschlichen Spezies ab. Die Spezies ist der Allgemeinbegriff vom Menschen, seine zweite Substanz in aristotelischer Terminologie. Ethische Urteile gelten für

<sup>41</sup> Aristoteles, EN (s. Anm. 24), 1098a7f.

<sup>42</sup> Vgl. A. Gomez-Lobo, The Ergon-Inference, in: Phronesis 34 (1989) 170–184.

alle Individuen, die unter eine Spezies fallen. Allgemeinheit – auch mit der Einschränkung „artspezifisch“ – scheint ein Kennzeichen der menschlichen Praxis des ethischen Urteilens zu sein. Unproblematisch wäre es nun, wenn die Ethik (im engeren Sinn) nur einen Teilbereich des Handelns beurteilte und damit nur den Rahmen präziserte, in dem wir uns bewegen müssen, wenn wir ein im umfassenden Sinne gutes menschliches Leben führen wollen. Die Frage nach dem sinnvollen Leben müsste dann unabhängig von den bisherigen Überlegungen beantwortet werden. Die aristotelische Tradition trennt aber nicht zwischen den beiden Kreisen von Werten. Dadurch stoßen wir hier auf zwei Probleme:

- a) Gilt für alle Mitglieder der Spezies ein einziges Ideal guten menschlichen Lebens? Ist Individualität nur dadurch messbar, wie nahe die Einzelnen dem allgemeinen Ideal gekommen sind?
- b) Ist unsere Intuition, was gutes menschliches Leben ausmacht, wirklich genauso klar wie etwa unser Begriff vom guten Leben als Eichhörnchen? Beim Konzept vom guten menschlichen Leben scheint es ein viel offeneres Feld zu geben.

Aristoteles selbst ist hinsichtlich der Frage nach Einheit oder Vielzahl der Formen guten Lebens sehr vorsichtig. Daher kann Philippa Foot festhalten, dass uns der Begriff eines menschlichen *ergon* nicht die starke These aufzwingt, der Allgemeinbegriff des Menschseins enthalte so etwas wie einen festgelegten und einheitlichen Bauplan für die Lebensführung eines jeden Menschen.<sup>43</sup> Daher schlägt John McDowell (\*1942) vor, das menschliche *ergon* so zu lesen, dass es mit seiner teleologischen Struktur einen Möglichkeitsraum festlegt für das, was wir als Verwirklichung verstehen können.<sup>44</sup> Es gäbe dann mehr als eine Form guten menschlichen Lebens – wenn auch nicht beliebig viele. Aristoteles selbst scheint der Bedeutung der individuellen Gestaltung des guten Lebens dadurch Rechnung getragen haben, dass er für die wertende Urteilsfähigkeit kein abstraktes Vermögen angibt, sondern die individuelle Person, den „Klugen“ (*phronimos*) zum Maßstab erklärt.<sup>45</sup>

<sup>43</sup> Vgl. Foot, *Natural Goodness* (s. Anm. 37), 3 f.

<sup>44</sup> Vgl. J. McDowell, *The Role of Eudaimonia in Aristotle's Ethics*, in: ders., *Mind, Value and Reality*, Cambridge – London 1998, 19.

<sup>45</sup> Vgl. Aristoteles, EN (s. Anm. 24), 1140a24f., 1113a20–33.



Die Tatsache, dass wir unserem Leben als ganzes *bewusst und überlegt* eine Gestalt geben müssen, ist ein zentrales Spezifikum der menschlichen Spezies. Sobald festgelegt ist, an welchem Zweck wir uns orientieren, können unter Berücksichtigung der kontingenten Umstände menschlicher Existenz die Betätigungen gewählt werden, die als Mittel zur Verwirklichung des konkretisierten Zwecks am besten geeignet erscheinen. Aber wie vollzieht sich die Festlegung des Zwecks? Sie scheinen nicht gewählt werden zu können. Denn eine Wahl setzt bei Aristoteles voraus, dass Gründe für sie gegeben werden können. Das geschieht, indem ich erkläre, warum das Gewählte zu einem Ziel höherer Art beiträgt. Es ist daher schwer denkbar, dass wir das höchste Ziel auf diese Weise wählen. Wäre es denkbar, dass die Ausrichtung eine Anlage ist? Wenn wir dies annehmen und weiterhin davon ausgehen, dass wir es mit einem Möglichkeitsraum zu tun haben, der mehrere Alternativen zulässt, ist es kaum auszuschließen, dass es zu Zielkonflikten kommen kann. Es wäre möglich, dass ein Individuum sich auf mehrere Zwecke ausrichtet, deren Erreichung inkompatibel ist. Eine Lösung dieses Problems könnte sein, dass der Mensch im Gegensatz zu anderen Lebewesen sein Menschsein nur im Rahmen einer Kultur *gut* leben kann, die ihm bestimmte Muster zur Verfügung stellt und durch die allgemeine Anerkennung eines Lebens nach diesen Mustern stabilisiert. Die Festlegung auf einen Lebenszweck wäre dann eine Verbindung aus Anlagen und Sozialisation. Diese kulturellen Muster (wie das einer genialen Künstlerin oder eines klugen Staatsmanns) lassen immer noch einen großen Freiheitspielraum bei der individuellen Ausgestaltung. In der *Nikomachischen Ethik* hat Aristoteles die Rolle der Sozialisation stark gemacht und auch Wittgenstein geht davon aus, dass nur Kulturen Muster für ein sinnvolles Leben bereitstellen können.<sup>46</sup> Er beklagt aber, dass die Gegenwart der 1920er- und 1930er-Jahre im Gegensatz zum 19. Jahrhundert diese Muster nicht mehr zur Verfügung stelle. Auch wenn man von Wittgensteins Kulturpessimismus Abstriche macht, scheinen wir tatsächlich in einer Gesellschaft zu leben, in der die Bedeutung solcher von einer Gemeinschaft getragenen Muster geschwächt ist.

---

<sup>46</sup> Vgl. Wittgenstein, Wiener Ausgabe 3, 111 f. (MS 109, 204–208).

Wenn der Lebenszweck kein Bauplan ist, den ein Mensch wie ein Handwerker in einem Herstellungsprozess umsetzen muss,<sup>47</sup> dann muss dieser Gesamtzweck eine Art Zielhorizont sein, der als Kriterium für die Unterscheidung von guten und schlechten Betätigungen, also solchen, die mit dem Sinn kompatibel und solchen, die mit dem Sinn inkompatibel sind. Er drückt sich gewissermaßen in einem Richtungssinn aus. Ein solcher Richtungssinn manifestiert sich aber vor allem in den Schritten, in denen er konkretisiert wird. Ein tiefes Bedürfnis nach Sinn und die Erfahrung der Kohärenz im Guten, die sich bereits in konkret gegangenen Schritten manifestiert, sind dann für den philosophierenden Menschen die praktischen Leitlinien bei der Entdeckung des Sinns in seinem Leben.

---

<sup>47</sup> Diesen Punkt hat besonders hervorgehoben H. Arendt, *Geschichte und Politik in der Neuzeit*, in: dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. Hg. von U. Ludz, München u.a. 2016, 80–109, hier: 99.105.

## Vom Verschwinden des Menschen

Ist die anthropologische Wende der Theologie am Ende?

*Aaron Langenfeld*

### 1 Was ist die anthropologische Wende der Theologie?

Der Begriff der anthropologischen Wende der Theologie bezeichnet im Kontext (katholischer) systematischer Theologie in der Regel die Neuausrichtung der theologischen Erkenntnislehre an den anthropologischen Bedingungen von Erkenntnis im Allgemeinen und Gotteserkenntnis im Speziellen. Der Begriff der „Wende“ kann in zweifacher Weise verstanden werden: Als geistesgeschichtliche *Abwende* von einer subjektunabhängigen Metaphysik einerseits und als *Hinwendung* zur Positivität transzendentaler Theologie andererseits.

Es ist zum Verständnis anthropologisch gewendeter Theologie – auch im Hinblick auf die hier zu erörternde Kritik – notwendig, auf deren positive und negative Abhängigkeit von der anthropologischen Wende neuzeitlichen Denkens insgesamt hinzuweisen. Positiv baut sie in offenkundiger Weise auf Immanuel Kants (1724–1804) erkenntnisphilosophische „kopernikanische Wende“ und die Analyse der Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnis auf, die bekanntlich in der Idee des freien Subjekts den transzendentalen Schlussstein findet.<sup>1</sup> Negativ hängt sie von der Religionskritik aus der Provenienz Ludwig Feuerbachs (1804–1872)<sup>2</sup> ab, die in der Einsicht der allgemeinen anthropomorphen Struktur von Erkenntnis die Berechtigung wähnt, die Idee einer Anthro-Transzendenz grundsätzlich als Projektion zu bestimmen.<sup>3</sup> In diesem Spannungsfeld von transzendentaler Reflexion und Projektionsverdacht versucht anthropo-

<sup>1</sup> Zur Beziehung zeitgenössischer (katholischer) Theologie zu Immanuel Kant vgl. G. Essen, M. Striet (Hg.), *Kant und die Theologie*, Darmstadt 2005.

<sup>2</sup> Vgl. L. Feuerbach, *Das Wesen des Christentums*. Hg. von W. Bolin (Sämtliche Werke 6), Stuttgart – Bad Cannstatt 1960.

<sup>3</sup> Zur neueren theologischen Rezeption von Feuerbach vgl. J. Negel, *Feuerbach Weiterdenken. Studien zum Religionskritischen Projektionsargument* (RGG 51), Berlin – Münster 2014.

logisch gewendete Theologie, zunächst eine Antwort auf die philosophischen Herausforderungen der Neuzeit zu geben, indem sie zu zeigen versucht, inwiefern gerade die Würdigung der menschlichen Prägung jeder Gottesrede den Projektionsverdacht zurückzuweisen helfen kann.

Dem zentralen Entwurf anthropologisch gewendeter Theologie – demjenigen Karl Rahners (1904–1984) – sieht man den Durchgang durch neuzeitliche Erkenntnis- und Religionskritik deutlich an.<sup>4</sup> Allerdings ist für Rahner der eigentliche Anlass anthropologisch orientierter Theologie nicht die bleibende Legitimität spekulativer Gottesrede in nachmetaphysischen Zeiten, sondern das christologische Dogma, das sich in seiner chalcedonensischen Ausprägung so eindeutig gegen eine exklusive Konkurrenz von Gott und Mensch ausspricht, dass die von Feuerbach aufgerissene Gegenüberstellung „Gott *oder* Mensch“ für Rahner von einer falschen Alternative ausgeht. Sie beruht auf der voraussetzungsreichen und problematischen Vorstellung, Gott sei *grundsätzlich* eine Konkurrenz zur Welt bzw. zum Menschen.<sup>5</sup> Begreift man Gott aber als dingliche Konkurrenz zur Welt, wird er zwingend nach Art eines endlichen Gegenstandes vorgestellt. Feuerbachs Fehler besteht genau in der Affirmation dieser metaphysischen Voraussetzung, die Gott als „Ding“ aus der menschlichen Vernunft begreifen muss. Der christologische Kern des Glaubens negiert allerdings präzise diese Konkurrenz, insofern an Christus ausdrücklich ein Gott-Welt-Verhältnis bekannt wird, das jenseits von Monismus und Dualismus, jenseits von dinghafter Konkurrenz also zu denken ist: Gott ist im radikal Menschlichen *ganz* – unvermischt und ungetrennt – als Gott anwesend.<sup>6</sup> Rahner verortet

---

<sup>4</sup> Das gilt bereits für die erkenntnistheoretisch relevanten frühen Werke Rahners – vgl. K. Rahner, Geist in Welt. Zur Metaphysik der endlichen Erkenntnis bei Thomas von Aquin, in: SW 2 (1996) 1–300; ders., Hörer des Wortes. Zur Grundlegung einer Religionsphilosophie, in: SW 4 (1997) 1–281 –, ist aber auch an Struktur und Inhalt der Summe seines Denkens im „Grundkurs des Glaubens“ klar erkennbar – vgl. ders., Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, in: SW 26 (1999) 1–446.

<sup>5</sup> Vgl. zur Begründung und Verteidigung des Axioms direkter Proportionalität ausführlich A. Langenfeld, Frei im Geist. Studien zum Begriff direkter Proportionalität in pneumatologischer Absicht (IThS 98), Innsbruck 2021.

<sup>6</sup> Vgl. zur Zentralstellung der Christologie für Rahners anthropologisches Denken R. A. Siebenrock, ‚reductio in mysterium‘: Theologie als transzendentaltheologische Entfaltung der Verwiesenheit des Menschen ins Geheimnis. Eine Rück-

hier die Bestimmung des universalen und singulären Gott-Welt-Verhältnisses, dass Gott und Welt *insgesamt* weder vermischt noch getrennt zu denken sind, sondern in einer direkt-proportionalen Relation stehen.<sup>7</sup> Ergibt sich auf der Ebene effizienter Kausalität zwar ein Widerspruch innerhalb der Idee direkter Proportionalität, lässt sich nach Rahner im Sinne formaler und finaler Ursächlichkeit sehr wohl widerspruchsfrei denken, dass Gott *Sinn und Ziel* der Schöpfung ist, ohne dass er wesenhaft mit ihr vermischt würde. Zugleich sind Form und Finalisierung der Welt nicht von ihr getrennt, sondern in ihrem konkreten Sosein manifest. Diese Feststellung führt Rahner zu der Annahme, dass die Welt nicht weniger, sondern mehr sie selbst wird, je mehr Gott in ihr wirkt. Je mehr sie die fundamentale Beziehungsstruktur annimmt, die Gott selbst ist, umso mehr wird sie sie selbst und kommt zugleich Gott näher. Diese erste kritische Absetzung Rahners von Feuerbach ist an der Wurzel soteriologisch motiviert und weist eine erste Strukturdimension anthropologisch gewendeter Theologie auf: Die Rede von Gott ist bedeutsam *für den Menschen*, insofern Gott nicht Konkurrenz zum Menschen, sondern dessen Sinn und Ziel ist.

Zugleich folgt daraus aber eine Vermittelbarkeit mit der erkenntnistheoretischen Fundamentalperspektive transzendentaler Philosophie, nämlich der Subjektbedingtheit jeder Erkenntnis: Weil Gott nicht in Konkurrenz zur Welt steht, sondern in der Welt als das radikal von ihr Verschiedene, nämlich ihr Sinn und Ziel, einsichtig wird, lässt sich eine anthropologische Orientierung auch theologisch nicht eigentlich als notwendiges Übel begreifen, sondern als positive Bedingung der Gotteserkenntnis überhaupt. Gerade als Gottesrede *vom Menschen aus* (zweite Strukturdimension anthropologisch gewendeter Theologie) erschließt Theologie die christologisch kodierte Einsicht, dass gerade in der Hinwendung zur Welt Gott mit-erkannt

---

besinnung auf Karl Rahner heute, in: M. Dürnberger u. a. (Hg.), *Stile der Theologie. Einheit und Vielfalt katholischer Systematik in der Gegenwart* (RaFi 60), Regensburg 2017, 181–204. Ausdrücklich verweist Siebenrock darauf, dass die Christologie in Rahners Denken geradezu als Schutzwall gegen die Vereinnahmung der Gottesidee für anthropologische Interessen dient: „Wer von der anthropologischen Wende Rahners spricht, sollte diese Warnungen nicht überlesen.“ (ebd., 196)

<sup>7</sup> Vgl. K. Rahner, *Probleme der Christologie von heute*, in: SW 12 (2005) 261–301, hier: 283.

wird. Anthropologisch gewendete Theologie im zuvor beschriebenen Sinne ist also bestimmbar als Methode, die versucht, Theologie *vom Menschen aus und für den Menschen* zu betreiben. Die Anthropozentrik dieses Ansatzes ist schon auf sprachoberflächlicher Ebene offensichtlich. Bevor diese allerdings kritisch zu beleuchten ist, sei ein Blick auf die Leistungsfähigkeit anthropologisch gewendeter Theologie gerichtet:

Zunächst zeugt eine überaus breite Rezeptionsgeschichte der anthropologischen Wende von deren argumentativer Überzeugungs- und Leistungskraft. Die Einsicht in die zuvor beschriebene innere Einheit von Erkenntnis und Erlösung ermöglichte es, die Theo-Logie neu anthropologisch zu erden. Diese Modellierung lässt sich wissenschaftstheoretisch in vier Dimensionen reflektieren:<sup>8</sup>

1. Anthropologisch gewendete Theologie geht von einer inneren Grenze allen Wissens aus. Als menschlich betriebene Wissenschaft bleibt folglich das Reden von Gott immer auch menschliche Projektion. Geht man an dieser Stelle auf Feuerbachs Kritik religiöser Rede zu, so tritt man ihr zugleich entschieden entgegen. Denn die Einsicht in die innere Grenze des Wissens markiert präzise den Ort, an dem der Gottesgedanke thematisch wird. Die Anerkennung *endlicher* Erkenntnis provoziert deren Negation, den Begriff des *Unendlichen*. Jede Rede vom Menschen öffnet so umgekehrt auch den Raum des Redens von Gott.<sup>9</sup>
2. Aufgrund der inneren Einheit von Theologie und Anthropologie ist deren Verhältnis erkenntnistheoretisch als ein formales bestimmt, denn der theologische Erkenntnis-„Gegenstand“ – Gott – ist nicht eigentlich unmittelbarer Inhalt des Erkenntnisaktes, sondern wird an der Bestimmung von Endlichem als negativer Begriff *mit* bewusst. Damit rückt die Kategorie der *Erfahrung* neu ins Blickfeld theologischer Wissenschaft, denn die Einheit von

<sup>8</sup> Hier und im Folgenden zitiere ich in weiten Teilen wörtlich aus A. Langenfeld, *Theologie nach der anthropologischen Wende?*, in: ThGl 113 (2023) 77–86.

<sup>9</sup> Das gilt – in unterschiedlicher Stärke – sowohl für Rahner, als auch für diejenigen Kritiker seines Ansatzes, die eine Radikalisierung seines Ansatzes fordern. Denn auch bei Hansjürgen Verweyen (1936–2023) und Thomas Pröpper (1941–2015) markiert der Ausgriff nach Unbedingtheit den Anknüpfungspunkt theologischer Rede – vgl. H. Verweyen, *Gottes letztes Wort. Grundriß der Fundamentalthologie*, 3. vollst. überarb. Auflage, Regensburg 2000 bzw. T. Pröpper, *Theologische Anthropologie. Zwei Teilbände*, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2012.

Positivität des Gegenstands und deren Negation ist eben nur in dieser Gleichursprünglichkeit denkbar. Nur in der Erfahrung der Welt wird deren unbedingter Horizont gegenständlich, nur in der Hinwendung zur Schöpfung kann Gott Inhalt des Denkens sein. Daraus ergibt sich eine normative Wertschätzung von Welt und Mensch als Erkenntnisbedingung Gottes, die im Blick auf die spätere Kritik nicht zu unterschlagen ist.

3. Diese Erfahrungsfokussierung der Theologie entlastet sie vom philosophischen Erkenntnisanspruch, Gottes Dasein nach Art endlicher Gegenstände beweisen zu müssen. Somit treten entsprechende Formulierungen in der dogmatischen Konstitution *Dei verbum* (DV) an den Schluss der Bestimmungen zum Offenbarungsbegriff – und auch dort geht es zwar um eine sichere Erkennbarkeit Gottes aus den natürlichen Dingen, die allerdings im infralapsarischen Zustand erst durch die Offenbarung gewährleistet ist (vgl. DV 6). Im hermeneutischen Spiegel der anthropologischen Wende wird man die Erwähnung der natürlichen Vernunft nicht als einfaches Plädoyer für immer neue Varianten (kosmologischer) Gottesbeweise betrachten können (insbesondere nicht, wenn man eine starke Kontinuität der lehrenden Kirche in *Dei Filius* und *Dei verbum*) behauptet,<sup>10</sup> sondern eher als Einsicht in die Verklammerung von Welt- und Gotteserkenntnis. Gegen die scholastische Form der Gottesbeweise gewinnt die Offenbarung als Entsprechung zum Erfahrungsfokus allgemein neu an Bedeutung.<sup>11</sup> Gott will sich dem Menschen in seiner konkreten Geschichte *selbst* mitteilen, will mit ihm kommunizieren, Gemeinschaft haben, und ihn so an seinem trinitarischen Wesen

---

<sup>10</sup> Zur anderslautenden dogmenhistorisch m.E. eher naiven Ansicht vgl. etwa B. Göcke, Gottesbeweise, Offenbarung und propositionaler Gehalt. Über den Glauben nachdenken mit *Dei Filius*, in: J. Knop, M. Seewald (Hg.), *Das Erste Vatikanische Konzil. Eine Zwischenbilanz 150 Jahre danach*, Darmstadt 2019, 117–135.

<sup>11</sup> Die Einsicht, dass ein starkes Offenbarungsdenken im Horizont des Zweiten Vatikanischen Konzils nicht Einspruch gegen, sondern Integral anthropologisch gewendeter Theologie war, scheint mir auch im Hinblick auf die innerkatholische Kritik des Offenbarungsbegriffs – prominent vertreten etwa durch Saskia Wendel (\*1964) – bedenkenswert. Zur erweiterten Diskussion um diese neuere Problemgeschichte vgl. B. Nitsche, M. Reményi (Hg.), *Problemfall Offenbarung. Grund – Konzepte – Erkennbarkeit*, Freiburg i.Br. 2022.

teilhaben lassen (vgl. DV 2). Dieser Gedanke einer erfahrungsbasierten Partizipation am Geschehen der Offenbarung selbst hebt den Menschen zunächst als von Gott in besonderer Weise befähigtes Wesen aus der Schöpfung heraus. Denn die Dynamik dieser Teilhabe wurzelt argumentativ ja ausdrücklich in der Negativität komplexen Begreifens von Wirklichkeit.<sup>12</sup> Allerdings besteht die Besonderheit dieser Befähigung zur Teilhabe in der Befähigung zur Liebe, als die sich Gott selbst offenbart. Christi bedingungslose Liebe des Menschen gilt als Positivität der Unbedingtheit, als zwischenmenschlich erfahrbares Geschehen der Transzendenz des Endlichen auf das Unendliche hin und als Ereignis der Deszendenz des Unbedingten ins Bedingte. Christus wird so begriffen als Koinzidenz des menschlichen Verwiesenseins ins Unbedingte und der Anwesenheit des Unbedingten im Bedingten; als „Frage des Menschen und Antwort Gottes“<sup>13</sup> zugleich. In der Form liebenden Menschseins erweist sich so das, was den Menschen als Zuspruch und Anspruch unbedingt angeht, und offenbart sich die Wirklichkeit Gottes.

4. Von dieser Einsicht her gewinnt die Disziplin der Theologischen Anthropologie eine neue bzw. eine eigene Form. War sie bisher regulär in den Traktaten von Sünde und Gnade behandelt worden und damit im Wesentlichen von der verfehlten Gottesbeziehung des Menschen her, die der Aufrichtung bedarf, setzt sie nun eigenständig bei der Menschenbeziehung Gottes und dessen unbedingtem Heilswillen an. Das bedeutet nicht nur die Abkehr von der starken Betonung einer (unmöglichen) Rechtfertigungspflicht gegenüber Gott und dessen gerechter Strafe. Es zeigt sich positiv eher eine Hermeneutik des Menschseindürfens, eine Würdigung des Lebens als Geschenk – verbunden mit dem Auftrag, dieses Geschenk zu erhalten und weiterzugeben.

In praktisch allen Disziplinen der Theologie hat diese anthropologische Modellierung Konsequenzen gezeitigt, die zunächst weitgehend positiv wahrgenommen wurden. Sie reichen von neuen Möglichkei-

---

<sup>12</sup> Vgl. dazu ausführlich A. Langenfeld, Wirklichkeit begreifen, in: M. Breul u. a., Gibt es Gott wirklich? Gründe für den Glauben. Ein Streitgespräch, Freiburg i. Br. 2021, 9–36.

<sup>13</sup> So ausdrücklich etwa K. Rahner, Zum Verständnis des Weihnachtsfestes, in: SW 29 (2007) 169–177, hier: 173.



ten der Konzeption des Gott-Welt-Verhältnisses als Freiheitsverhältnis in der Gnadenlehre und der Theodizee bis hin zu einer genuin theologisch begründeten Subjektorientierung in der Religionspädagogik; von einer möglicherweise nie dagewesenen Bedeutung der bibeltheologischen Reflexion der alttestamentlichen und neutestamentlichen Gottebenbildlichkeit bis zu einer neuen heilsgeschichtlichen Bedeutung historisch-mikrologischer Erforschung faktisch gelebter Frömmigkeit. Nicht zuletzt gilt als große Errungenschaft der anthropologischen Wende aber auch die neue sachliche und methodologische Anschlussfähigkeit an die modernen Human- und Sozialwissenschaften, die Evolutionsbiologie, die Medizin etc., an viele derer Disziplinen, die der Theologie im Laufe der Neuzeit den Rang abzulaufen begonnen hatten. Genau diese Kompatibilität mit der anthropologisch orientierten Neuzeit wird gegenwärtig aber Anlass zur Kritik der Theologie.

## 2 Druckpunkte

Die Modi der Kritik an der anthropologischen Wende der Theologie sind eigentlich keine Innovationen, sondern stellen zunächst variierte Formen der Kritik an der anthropologischen Fokussierung der neuzeitlichen Wissenschaft insgesamt dar. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien im Folgenden einige zentrale Aspekte dieser Kritik skizziert:

1. Zuerst ist selbstverständlich die *philosophische Kritik* der Moderne in ihren unterschiedlichen Spielarten zu nennen. Genealogisch nennt Michel Foucault (1926–1984) im Anschluss an Friedrich Nietzsche (1844–1900) eine Methode, mit der er den Zeitindex eines konkreten Menschenbildes der Neuzeit zu entlarven versucht.<sup>14</sup> Der Mensch *an sich* werde in der Neuzeit in der Regel verwechselt mit einem *bestimmten* Menschen, nämlich einer privilegierten Elite und entsprechenden Lebensformen seit dem 16. Jahrhundert. Diese besetze wissensgenerative Machtpositionen und entwickle eine spezifische Normativität, die Genese

---

<sup>14</sup> Vgl. etwa M. Foucault, Die Ordnung der Dinge. Eine Genealogie der Humanwissenschaften, in: ders., Die Hauptwerke. Mit einem Nachwort von A. Honneth und M. Saar, Frankfurt a. M. 2008, 7–469.

und Geltung nicht unterscheidet und so partikuläre Selbstbeschreibungen für Universalien hält. Auf diese Weise lasse sich auch die Fixierung auf den Menschen im Allgemeinen als (Selbst-)Bewusstsein einer selbstfixierten Elite enttarnen, die nicht in Übereinstimmung mit einer unhintergebar chaotischen Wirklichkeit zu bringen ist. Verwandt und doch verschieden ist die Kritik, die Theodor W. Adorno (1903–1969) und Max Horkheimer (1895–1973) an der instrumentellen Vernunft der Moderne äußern,<sup>15</sup> die versuche, die chaotische Wirklichkeit einer anthropozentrischen Nutzen-Rationalität zu unterwerfen und auf diese Weise den Vernunftbegriff undialektisch verkürzt. Auch hier richtet sich die Kritik auf die scheinbar modernetypische Verwechslung des allgemein Menschlichen mit einer singulären, elitären Perspektive. In dieser Stoßrichtung wird man auch feministische Kritiken der Moderne lesen dürfen, als (genealogische) Aufdeckungen einer Anwendung von partikulären, männlich dominierten Perspektiven und Interessen auf eine Normierung des Menschseins insgesamt. Für diese exemplarisch benannten Kritiken ist es entscheidend, den falschen Anthropozentrismus zu überwinden und das Denken aus der Selbstfixierung spezifischer Eliten zu lösen. Damit verbunden ist somit zuletzt auch die Forderung nach einer methodischen Abkehr von der anthropologischen Normierung der Wissenschaft der Moderne als Spiegel der gesellschaftlichen Prägung.

2. Methodologisch und sachlich mit der philosophischen Kritik der Moderne verwoben ist auch deren kulturwissenschaftlich orientierte *postkoloniale Kritik*.<sup>16</sup> Ihr geht es um eine Dezentrierung der europäischen Konzeption der Moderne und den Zwang des nicht-europäischen Denkens unter bestimmte Vorstellungen vernünftigen Menschseins. Der eurozentrische Universalismus habe so nicht nur ein bestimmtes Menschenbild als normativ behauptet, sondern auch andere Wissenskulturen und Weltbilder, die nicht anthropologisch, sondern holistisch-kosmologisch geformt sind,

---

<sup>15</sup> Vgl. M. Horkheimer, T. W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente, Darmstadt 1998.

<sup>16</sup> Vgl. nur die zuletzt viel rezipierten Werke von Zhao Tingyang (\*1961) und Achille Mbembe (\*1957): Z. Tingyan, *Alles unter dem Himmel*. Vergangenheit und Zukunft der Weltordnung, Frankfurt a.M. 2020; A. Mbembe, *Kritik der schwarzen Vernunft*, Frankfurt a.M. 2020.

- verdrängt. Diese Wege postkolonialer Kritik weisen somit auf das Problem von Universalisierungen überhaupt hin, die immer Spiegelreflexe des eigentlich *partikularen* Selbstbildes seien. Dies schließt die Partikularität des anthropischen Prinzips ausdrücklicherweise ein. Entscheidend sei in diesem Sinne eine dezentrale Konzeptionalisierung der Welt, die zugleich auch keine zentrale Stellung des Menschen mehr zulasse.
3. In diese Richtung argumentieren in gewisser Weise auch *tierethische* Kritiken anthropozentrischer Wissenschaftslogik. Die Annahme, dass Würde nur Lebewesen zukomme, die der normativen Selbstreflexion mit komplexem Bewusstsein ausgestatteter Menschen gleichrangig sind, ist im Hinblick auf weniger komplexe Bewusstseinsstrukturen bei Tieren infrage zu stellen. Insofern sich innerhalb evolutiven Denkens die Annahme aufzwingt, dass Bewusstsein keine *creatio ex nihilo* darstellt, sondern bis zur Erreichung der humanen Komplexitätsstruktur einen langen Entwicklungsprozess durchlaufen hat, bedeute mindestens eine Relativierung menschlicher Singularitätsansprüche. Tiere sind nur graduell, nicht aber der Art nach vom Menschen verschieden. Daraus ergebe sich umgekehrt die Notwendigkeit, die Welt als naturale Einheit zu begreifen und nicht vom Menschen aus zu konzipieren.
  4. Diese naturale Einheit ist freilich auch die Grundannahme *ökologisch orientierter* Kritik an der Anthropozentrik der Neuzeit. Die Herauslösung des Menschen aus dem Gesamtzusammenhang der Natur sei die Feder der radikalen ökologischen Krise, der wir uns heute ausgesetzt sehen. Es sei ein neues kosmologisches Bewusstsein zur Einheit des Menschen mit der Natur nötig, um zu deren Erhaltung als Grundlage allen Lebens beizutragen.<sup>17</sup>
  5. Am wohl rasantesten entwickelt sich die praktische Abkehr vom Anthropozentrismus wohl durch den digitalen „Strukturwandel der Öffentlichkeit“<sup>18</sup>, der zentrale Annahmen des neuzeitlichen Menschen über sich selbst nicht hinterfragt, sondern schlicht ak-

---

<sup>17</sup> Vgl. dazu klassisch L. White Jr., *The Historical Roots of Our Ecological Crisis*, in: *Science* 155 (1967) 1203–1207. Zur neueren argumentativen Grundlage vgl. etwa K. Barad, *Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Aus dem Englischen übersetzt von J. Schröder, Berlin 2012.

<sup>18</sup> Vgl. J. Habermas, *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*, Berlin 2022.

tiv auflöst. Beispielhaft sei nur verwiesen auf die schleichende Ablösung des Stellenwertes von Bildung und Wissen durch ständige Verfügbarkeit nahezu aller lexikographisch relevanten Informationen und von künstlicher Intelligenz – wie etwa dem Chatbot *GPT 3* – produzierter Texte, die dem Turing-Test standhalten, auf die Konfrontation manueller Kunst durch *non fungible tokens*, auf Pflegeroboter, die menschliche Ansprechpartner für Demenzkranke ersetzen etc. In der digitalen Entwicklung braucht es den Menschen als Organisationszentrum der Welt nicht mehr, weil komplexe Programme dazu viel schneller und besser in der Lage sind. Der auf diese Einsicht aufbauende *Transhumanismus* setzt daher auf eine synthetische Erweiterung des Menschen, die seine Fähigkeiten verbessert bis hin zu einer digitalen Speicherung seines Bewusstseins zur Erreichung endlicher Unsterblichkeit. *Post-humanistische* Ansätze stellen den Menschen noch ausdrücklicher an den Rand der Welt, die künftig von superintelligenten Programmsystemen verwaltet, aber auch gestaltet werde. Trans- und posthumanistische Ansätze äußern insofern also eine Kritik des neuzeitlichen Anthropozentrismus, weil die Grenze zwischen Mensch und Welt und damit die Zentralstellung des Menschen von einem Naturbegriff infrage gestellt wird, der Technologie als Teil natürlicher Evolution und damit als Teil einer sukzessiven Überwindung des jetzigen Menschen und seines Selbstbildes begreift.<sup>19</sup> Auch hier geht es also um eine im Alltag spürbare Revokation des anthropischen Prinzips als Grundlage von Erkenntnis und Wissen.

Ist die Theologie angesichts dieser Kritiken gut beraten (gewesen), sich auf diese Form neuzeitlichen Denkens einzulassen oder hat sie durch die ihr eigenen Methoden und Denkinhalte gar zu einer Verstärkung der beschriebenen Probleme des Anthropozentrismus beigetragen? Der letztere Verdacht ist zuletzt auch innertheologisch immer häufiger zu hören gewesen. Schon länger haben sich theologische Entwürfe, die verschiedenen postmodernen und postkolonialen

---

<sup>19</sup> Vgl. dazu etwa den noch immer maßgeblichen Grundlagentext, der in besonderer Weise die Verschränkung der verschiedenen kritischen Dimensionen des neuzeitlichen Anthropozentrismus verdeutlicht: D. J. Haraway, A Cyborg Manifesto, in: dies., *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*, New York 1991, 149–181.

Zugängen verpflichtet sind, auf die Pathologien der Moderne aufmerksam gemacht,<sup>20</sup> die auch in der Theologie ihre Entsprechungen gefunden haben.<sup>21</sup> In jüngerer Vergangenheit hat die Kritik theologischer Anthropozentrik aber insbesondere durch die breiten öffentlichen Debatten zur globalen Klimakrise Fahrt aufgenommen. Die Hauptakteurinnen und -akteure sind dabei nicht eindeutig einer bestimmten Schule zuzurechnen. Entscheidende Pionierleistungen, die zugleich die enge Verzahnung von postmodern inspirierten und ökologisch orientierten Theologien verdeutlichen, finden sich sicher in feministischen Theologien wie etwa bei Rosemary Radford Ruether (1936–2022)<sup>22</sup> und deren prozesstheologisch entwickelten Fortschreibungen, etwa bei Catherine Keller (\*1953)<sup>23</sup>, die breit rezipiert worden und innerhalb selbständiger Ansätze weiterentwickelt worden ist. Innerhalb des deutschsprachigen Raums sind in dieser selbstverständlich unterschiedlich ausgeprägten Denkrichtung besonders die Arbeiten von Julia Enxing (\*1983), Simone Horstmann (\*1984), Gregor Taxacher (\*1963) und Thomas Ruster (\*1955) zu nennen.<sup>24</sup> Es finden sich entsprechende Beiträge aber auch bei Ver-

---

<sup>20</sup> Es sei deutlich darauf verwiesen, dass nicht alle Kritiken moderner Anthropozentrik zugleich auch die anthropologische Wende der Theologie infrage stellen. Beispielhaft lässt sich das etwa an alteritätstheoretischen Ansätzen zeigen, die zwar die subjektphilosophische Reduktion moderner Philosophie anfragen, gleichwohl aber die erkenntnistheoretische und soteriologische Ausrichtung der Theologie am Menschen nicht bezweifeln. Vgl. etwa E. Dirscherl, Grundriss theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen, Regensburg 2006.

<sup>21</sup> Vgl. etwa exemplarisch wegweisend G. M. Hoff, Die prekäre Identität des Christlichen. Die Herausforderungen postModernen Differenzdenkens für eine theologische Hermeneutik, Paderborn u. a. 2001. Zu nennen sind natürlich auch die politischen Theologien im weiteren Sinne, unter denen feministische Theologien, die im Blick auf die ökologische Bewegung eine besondere Rolle einnehmen, und Befreiungstheologien noch einmal eigens hervorzuheben sind.

<sup>22</sup> Vgl. R. Radford Ruether, *Gaia and God. Eine ökofeministische Theologie der Heilung der Erde*, Luzern 1994.

<sup>23</sup> Vgl. zuletzt C. Keller, *Facing Apocalypse. Climate, Democracy and Other Last Chances*, Maryknoll 2021.

<sup>24</sup> Vgl. exemplarisch J. Enxing, *Und Gott sah, dass es schlecht war. Warum uns der christliche Glaube dazu verpflichtet, die Schöpfung zu bewahren*, München 2022; J. Enxing, S. Horstmann, G. Taxacher (Hg.), *Animate Theologies. Ein (un-) mögliches Projekt?* (animate theologies 1), Darmstadt 2022; S. Horstmann, *Was fehlt, wenn uns die Tiere fehlen. Eine theologische Spurensuche*, Regensburg

tretern klassischer pantheistischer Konzeptionen wie bei Philipp Clayton (\* 1955)<sup>25</sup> und auch bei *Open View Theists* wie Gregory A. Boyd (\* 1957)<sup>26</sup>.

Es entsteht in dieser kritischen Distanz von der anthropologischen Wende ein bemerkenswerter und wohl oft unfreiwilliger Schlußschluss mit theologischen Stilen, die ausdrücklich nicht zuerst politisch sein wollen, sondern sich wissenschaftstheoretisch eher analytisch orientieren und eine erkenntnistheoretische Skepsis gegenüber einer allzu starken kontinentalphilosophisch beeinflussten Subjektorientierung mit einer methodischen Rekonfigurierung klassischer Metaphysik verbinden.<sup>27</sup> Auch hier versprechen insbesondere pantheistische Denkansätze eine hohe Anschlussfähigkeit sowohl an naturwissenschaftlich-evolutives Denken als auch an die moralischen Forderungen, die sich aus der ökologischen Krise ergeben.<sup>28</sup> Konsequenterweise setzen diese Zugänge aber eben nicht mehr beim Menschen als Prinzip theologischer Rede an, sondern problematisieren dieses Prinzip als unzulässige Einschränkung der größeren Frage nach der Einheit der Wirklichkeit im Gesamtzusammenhang.<sup>29</sup> Auch

---

2020; S. Horstmann, T. Ruster, G. Taxacher, Alles, was atmet. Eine Theologie der Tiere, Regensburg 2018; T. Ruster, Wozu noch Theologie?, in: ThGl 112 (2022) 186–206.

<sup>25</sup> Vgl. P. Clayton, A. Schwartz, What is Ecological Civilization? Crisis, Hope, and the Future of the Planet, Anoka 2019.

<sup>26</sup> Vgl. seinen bislang unveröffentlichten Beitrag „A Call for United Faith Response To Our Current Climate Crisis“, digital gehalten am 7. Dezember 2022 auf der Konferenz „Open and Relational Theology and its Social and Political Implications. Muslim and Christian Perspectives“. Der Vortrag ist abrufbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/zit/veranstaltungen/greg\\_boyd\\_a\\_call\\_for\\_a\\_united\\_faith\\_response.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/zit/veranstaltungen/greg_boyd_a_call_for_a_united_faith_response.pdf) (Zugriff: 1. 4. 2023). Unter dem vorgeschalteten Link finden sich auch eine entsprechende Audiodatei des Vortrags und der anschließenden Diskussion.

<sup>27</sup> Vgl. zur Debatte etwa B. P. Göcke, C. Pelz (Hg.), Die Wissenschaftlichkeit der Theologie. Band 3: Theologie und Metaphysik (STEP 13/3), Münster 2019.

<sup>28</sup> Vordenker einer solchen metaphysischen Rekonfiguration starken neuzeitlichen Subjekt Denkens bleibt Klaus Müller. Vgl. etwa zuletzt K. Müller, Gott jenseits von Gott. Plädoyer für einen kritischen Pantheismus. Hg. von F. Schiefen, Münster 2021.

<sup>29</sup> Vgl. zur Debatte um das Verhältnis von analytischer und kontinentaler Philosophie etwa H.-J. Höhn u. a. (Hg.), Analytische und Kontinentale Theologie im Dialog (QD 314), Freiburg i. Br. 2021; vgl. auch Dürnberger u. a. (Hg.), Stile der Theologie (s. Anm. 6).

Trans- und Posthumanismus haben vor diesem Horizont längst eine eigene theologische Rezeptionsgeschichte, die wenigstens eine Neuausrichtung anthropologisch gewendeter Theologie fordern, um deren Horizont massiv zu verbreitern.<sup>30</sup>

### 3 Der bleibende Wert anthropologisch gewendeter Theologie

Die Massivität und Pluralität der geäußerten Kritik macht es m. E. unmöglich, anthropologisch gewendete Theologie weiter zu betreiben, ohne sie zu berücksichtigen. Dazu braucht es sicher einen ausdifferenzierten und prinzipiell un abgeschlossenen Diskurs, der am Einzelfall Möglichkeiten und Grenzen anthropologischer Theologie analysiert und beurteilt. Insofern die Forderung nach einem Abschied vom anthropozentrischen Denken allerdings mehr bedeutet, als „nur“ eine Enthierarchisierung der Lebensformen in der Schöpfung, weil er nämlich neu provoziert, die *Erkenntnisbedingungen der Theologie insgesamt zu reflektieren*, sei hier zumindest in diesem allgemeinen theologisch-epistemologischen Sinne die Frage nach einem bleibenden Wert und einer möglichen Fortbestimmung anthropologisch-theologischen Denkens gestellt. Als zentrale Herausforderung nehme ich dabei die Problematik des Anthropozentrismus auf und versuche, meine Antwort an ihr zu orientieren. Bewusst muss ich dabei in Kauf nehmen, dass damit nicht eine theologische Bewältigung der verschiedenen Problemkontexte geleistet ist, sondern lediglich der Versuch unternommen, das bleibende Potenzial anthropologisch gewendeter Theologie zu verteidigen.

1. Als bleibende Einsicht neuzeitlicher und spätneuzeitlicher Philosophie und der ihr folgenden anthropologisch gewendeten Theologie scheint mir unausweichlich zu gelten, dass die Kommunikation über die Wirklichkeit in menschlicher Sprache und in diesem Sinne nach den Prinzipien und Regeln menschlicher Kommunikation erfolgt. Unabhängig von der Frage nach der Möglichkeit vorschubjektiven Erlebens, erfolgt die *begriffliche* Bezugnahme auf die Wirklichkeit im Modus *menschlicher* Erfahrung und Deutung.

---

<sup>30</sup> Vgl. etwa S. A. Madison, *Cyborg Theology. Humans, Technology and God*, London – New York 2018.

2. Unausweichlich erscheint mir in diesem Sinne ebenfalls die Einsicht in die Bedeutung der Frage nach Wahrheit des Erfahrenen und der Richtigkeit unserer Deutungen. Wir sind mit Notwendigkeit vor die Frage gestellt, wie wir uns in die Wirklichkeit einbringen, was das für uns und/oder für andere beste Verhalten ist und wir leiten aus Adäquanzerfahrungen – ausdrücklich oder unausdrücklich – allgemeine ethische Regeln ab. Losgelöst von jeder inhaltlichen Sättigung entwickeln sich in unserem Leben Überzeugungen über gutes Handeln im Allgemeinen.<sup>31</sup>
3. Die Möglichkeit dieser ethischen Universalisierungen sind Voraussetzungen etwa eines Eintretens für soziale Gerechtigkeit oder aber auch für den Erhalt der Natur, weil die eigene Perspektive auf die Ansprüche anderer Lebewesen transzendiert wird. Zugleich zentriert die Universalisierung eben den Menschen und es entsteht die Gefahr der Universalisierung einzelner sozialer und historischer Lebenskontexte.
4. Um dieser Gefahr entgegenzutreten, ist die Bindung menschlichen Begreifens an die *Erfahrung* als Korrektiv von universalisierenden Deutungen zentral.<sup>32</sup> Die Möglichkeit, dass mein Begreifen sich an der Wirklichkeit ändert, dass Urteile von immer neuen Einzelfällen destabilisiert werden können, dass sich mein Einbringen in die Wirklichkeit verändern kann, ist abhängig vom verallgemeinerten Anderen des einzelnen Menschen, von seiner Sozialität und Naturalität. Aber es bleibt doch *meine* erstpersönliche Erfahrung, durch die ich mit dem Anderen meiner selbst in Beziehung stehe.
5. Die anthropologische Wende der Philosophie und der Theologie hat die Zentralstellung des Begriffs der Erfahrung für das praktische Verstehen von Wirklichkeit immer wieder hervorgehoben. In ihm liegt das Potenzial einer kritischen Fortbestimmung anthropologisch gewendeten Denkens.

---

<sup>31</sup> Vgl. etwa M. Tomasello, *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*, Berlin 2016.

<sup>32</sup> Beeinflusst ist dieser Gedanke etwa von R. Schaeffler, *Erfahrung als Dialog mit der Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Logik der Erfahrung*, Freiburg i. Br. 1995.



#### 4 Soteriologische Wende der Theologie – Selbstsein in Beziehung

Es ist aus meiner Sicht kein Zufall, dass der wohl am häufigsten zitierte Satz von Karl Rahner den Erfahrungsbegriff fokussiert: „Der Fromme von morgen wird ein ‚Mystiker‘ sein, einer, der etwas erfahren hat, oder er wird nicht mehr sein“<sup>33</sup>. Begründet man die erkenntnistheoretische Relevanz anthropologischer Theologie vom Erfahrungsbegriff aus, dann lässt sich zeigen, dass sie nicht notwendig als exklusiver Anthropozentrismus verstanden werden muss. Gleichursprünglich zur starken Betonung des Subjekts spielt der Begriff der Erfahrung das Objekt als konstitutives und aktives Strukturprinzip von Erkenntnis, Urteil und Handlung ein. Jede Aussage des Menschen ist nicht bloß subjektiver Akt, sondern gründet zugleich im Anderen seiner selbst.

So sind folglich theologische Aussagen nie nur reine Ideen von Gott, sondern Rede von Gott als Rede von der Erfahrung der Wirklichkeit als Mensch. Einer theologischen Epistemologie, die anthropologisch beim Begriff der Erfahrung ansetzt, geht es also nicht bloß um die Zentralstellung des Menschen im Akt der Erkenntnis, sondern um die reflexive Interpretation *konkreter* Erfahrung dessen, was den Menschen „unbedingt angeht“<sup>34</sup>, was ihn vor die Frage stellt, was es mit seinem Dasein im letzten auf sich hat. *Vom Menschen aus* spricht anthropologisch gewendete Theologie also im Modus der Frage nach Erfahrungen, die ihn bedingungslos beanspruchen. *Für den Menschen* spricht sie im Modus der Frage nach einem integrierenden Sinn erfahrener Wirklichkeit und Möglichkeiten guter Verwirklichung des Menschseins. Der *Subjektbezug* theologischer Rede steht daher nie außerhalb eines erfahrungsvermittelten *Wirklichkeitsbezugs*.

Konkreter ließe sich dieses Verhältnis beispielsweise so weiterführen:

1. Anthropologisch gewendete Theologie geht aus von der menschlichen Erfahrung, bedingungslos man selbst sein zu *dürfen* bzw. zu *können* als soteriologischem Kontrast zu Søren Kierkegaards

<sup>33</sup> K. Rahner, Frömmigkeit früher und heute, in: SW 23 (2006) 31–46, hier: 39.

<sup>34</sup> Dieser Ausdruck ist entlehnt von P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. 1, Stuttgart 1956, 247–251.

(1813–1855) verzweifelter Selbst-sein-Wollen.<sup>35</sup> Die Unausweichlichkeit, man selbst zu sein, wird in dieser Hinsicht nicht als Strafe, sondern als gute Möglichkeit bestimmt.<sup>36</sup> Wird das Dasein aber nicht als Zwang in eine zuletzt absurde, feindliche Wirklichkeit erfahren, dann ist die Freiheit, man selbst zu sein, zugleich als ein gelingendes *Selbstsein in und aus Beziehung* zur Wirklichkeit insgesamt zu denken. Der existentialistische Einwand, Selbstsein sei eben keine Freiheits- sondern eine Straferfahrung, verstärkt das Argument einer radikalen Gleichursprünglichkeit von Selbst- und Wirklichkeitsbezug nur noch einmal. Infrage steht an dieser Stelle nämlich nicht die *Struktur* von Erkenntnis, sondern die *Qualität* der Erfahrung. Er selbst sein kann der Mensch im doppelten Sinne nur im Raum dessen, was er nicht ist – die Abhängigkeit von „Außen“ bedingt seine Freiheit, seine Subjektivität nicht erst sekundär einschränkend, sondern zuallererst als *positive Möglichkeit*. Das gilt sowohl formal im Hinblick auf die Natur- und Kulturgeschichte freier Subjektivität als auch material im Hinblick auf erfüllte Freiheit.<sup>37</sup> Würde man mit Nietzsche an dieser Stelle einwenden, dass erfüllte Freiheit gerade in der Überwindung jeder Abhängigkeit besteht, dann leugnet auch diese Perspektive nicht die relationale Struktur des Menschseins, sondern variiert die Bedingungen seiner Erfüllung. Denn auch für Nietzsche ist es ja die Liebe des Schicksals, die Liebe dessen, was ist, was den Menschen zu seinem eigentlichen Wesen befreit – auch der Übermensch steht also nicht jenseits der Dinge, sondern ist mit ihnen in seinem bedingungslosen Willen in Einklang.

---

<sup>35</sup> Zu meiner existenzphilosophischen Begründung christlicher Soteriologie vgl. A. Langenfeld, *Das Schweigen brechen. Christliche Soteriologie im Kontext islamischer Theologie* (Beiträge zur Komparativen Theologie 22), Paderborn u. a. 2016.

<sup>36</sup> Zur religionsphilosophischen Einordnung französischer Existenzphilosophie vgl. A. Langenfeld, *Das Denken am Abgrund des Daseins. Französische Existenzphilosophie*, in: ders., M. Breul (Hg.), *Der Glaube im Denken. Eine Philosophiegeschichte*, Freiburg i. Br. 2023, 285–297.

<sup>37</sup> Vgl. dazu meine Überlegungen in A. Langenfeld, *Möglichkeit der Freiheit. Überlegungen zu einem freiheitsemphatischen Begriff des Geistes Gottes*, in: ders., S. Rosenhauer, S. Steiner (Hg.), *Menschlicher Geist – Göttlicher Geist? Beiträge zur Philosophie und Theologie des Geistes* (STEP 22), Münster 2020, 331–371.

2. Anthropologisch gewendete Theologie geht zugleich aus von der Erfahrung, dass die Freiheit, sein zu dürfen, mit dem bedingungslosen Anspruch verbunden ist, den Wert des Daseins insgesamt zu schützen. Dieser Anspruch ist im Horizont von 1. aus anthropologisch-theologischer Sicht eben nicht subjektivistisch zu missverstehen, sondern als konkreter Ausdruck eines Selbstseins in Beziehung zu deuten. Auch hier geht es also um eine erfahrungsvermittelte Gleichursprünglichkeit von Passivität und Aktivität, von passiver Herausforderung zum aktiven Handeln. Die externe Herausforderung zu moralisch gutem Handeln muss wiederum nicht als Zwang unter eine fremde Autorität begriffen werden, sondern kann als Entdeckung der ureigenen Fähigkeit zur Nächstenliebe verstanden werden. Sarah Rosenhauer (\*1984) hat mit Bezug auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) diesen Zusammenhang als Anerkennungsgeschehen zu deuten versucht. Rosenhauer spricht von einer Doppelstruktur der Begegnung mit dem Anderen, „die zunächst (unvermeidlich) die Form der Disziplinierung und dann (hoffentlich) die Form der Anerkennung hat.“<sup>38</sup> Anthropologisch gewendete Theologie setzt bei dieser Erfahrung einer Transformation der Restriktion zu einer Affirmation von Freiheit durch „das Andere“ an. Die Pflicht zur Nächstenliebe gewinnt in ihr die Form des Wollens, wozu man fähig ist. Ausgangspunkt anthropologisch gewendeter Theologie ist also die Erfahrung integrierten Seins in Weltbeziehung als Wahrnehmung „des Anderen“ als Raum der Möglichkeit des Selbstseins und als Anerkennung der Fähigkeit zur Verantwortung für diesen Raum, der Fähigkeit zur Nächstenliebe. Markiert diese Dialektik von Zuspruch und Anspruch den Ausgangspunkt anthropologisch gewendeter Theologie, dann lässt sich die Gefahr einer allzu anthropozentrischen Lesart dieser theologisch-epistemologischen Grundorientierung möglicherweise vermeiden, wenn weniger der Mensch als das *Geschehen am Menschen* reflexiver Ausgangspunkt theologischer Erkenntnislehre ist. Mein Vorschlag lautet also, von *soteriologisch gewendeter Theologie* zu sprechen, insofern in dieser Formulierung sowohl die begründungslogische Form, nämlich die Wirklichkeitserfahrung des Menschen, als auch deren materiale Bestimmung,

---

<sup>38</sup> S. Rosenhauer, *Der nahe Gott. Das Argument aus religiöser Erfahrung*, in: Breul u. a., *Gibt es Gott wirklich?* (s. Anm. 12), 113–149, hier: 125.

nämlich die Qualität der Wirklichkeitserfahrung als Heilserfahrung, angezeigt ist.<sup>39</sup> Dabei ist mein Anspruch natürlich nicht, eine (gar nicht wirklich) neue Wende des Denkens auszurufen, sondern anthropologisches Denken in seinem materialen theologischen Bedeutungskontext zu verstehen. Auf diese Weise kann es nicht nur gelingen, die dogmatische Selbstreflexion des Glaubens immer wieder neu in ihrer Relevanz zu erschließen. Es erscheint auch möglich, einen Kurzschluss von Anthropologie und Dogmatik zu vermeiden, der eine allgemeine Anthropologie in konkreter Dogmatik bereits aufgehoben sieht. Eine soteriologische Wende des theologischen Denkens besteht vielmehr darin, allgemeine Dogmatik im Horizont konkreter Anthropologie auszulegen, den Erfahrungskontext des Menschen als konstitutives Moment theologischen Verstehens zu begreifen und so das dynamische, prozessuale Moment des Heilsgeschehens zu stärken.

---

<sup>39</sup> Als entscheidender Neuaufbruch zu einer solchen soteriologischen Zuspitzung anthropologisch gewendeter Theologie kann m.E. der frühe Ansatz von Thomas Pröpper gelten, ohne ihm in die anthropologischen Konsequenzen eines zu einseitig an der frühen Wissenschaftslehre von Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) orientierten Denkens folgen zu müssen. Vgl. T. Pröpper, *Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte. Eine Skizze zur Soteriologie*, München <sup>3</sup>1991.

## Alle Menschen sind Könige

Die Gottebenbildlichkeitsmetapher als Auszeichnung und Anspruch

*Michael Konkel*

### 1 Einleitung

Am Abend des 8. September 2022 stand der Synodale Weg der Katholischen Kirche in Deutschland vor dem vorzeitigen Ende. Bei einer Abstimmung war die Annahme des Grundtextes zur Erneuerung der kirchlichen Sexualmoral an der Sperrminorität der Bischöfe gescheitert.<sup>1</sup> Im Zentrum der Aufmerksamkeit standen schnell die Passagen des Textes, welche die Geschlechterdifferenz thematisierten. In nachfolgenden Stellungnahmen begründeten mehrere Bischöfe ihre Ablehnung des Textes u. a. damit, dass Teile des vorgelegten Grundtextes die biblische Grundlage des christlichen Menschenbildes verließen.<sup>2</sup>

Die kontroversen Passagen des zur Abstimmung gestellten Textes des Synodalforums werden im Folgenden nicht analysiert. Vielmehr möchte ich die Frage stellen, wie denn konkret dieses oftmals beschworene Menschenbild der Bibel aussieht und welche Interpretationsperspektiven es eröffnet. Hierzu seien die beiden Schöpfungserzählungen in Gen 1 und 2 einmal etwas genauer unter der Perspektive des dort grundgelegten Menschenbildes analysiert.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Zur Abstimmung gestellt wurde der Grundtext „Leben in gelingenden Beziehungen – Grundlinien einer erneuerten Sexualethik“. Vorlage des Synodalforums IV „Leben in gelingenden Beziehungen – Liebe leben in Sexualität und Partnerschaft“ zur Zweiten Lesung auf der Vierten Synodalversammlung (8.–10. 9. 2022) des Synodalen Weges (8. September 2022), in: <https://www.synodalerweg.de/dokumente-reden-und-beitraege#c7262> (Zugriff: 3. 4. 2023).

<sup>2</sup> Vgl. z. B. die Berichterstattung zur Synodalversammlung: A. Altmann, Sexualitäts-Text abgelehnt. Wie geht es weiter mit dem Synodalen Weg? (9. September 2022), in: <https://www.katholisch.de/artikel/40919-sexualitaets-text-abgelehnt-wie-geht-es-weiter-mit-dem-synodalen-weg> (Zugriff: 3. 4. 2023).

<sup>3</sup> Die Literatur zu den beiden Schöpfungserzählungen ist nicht zu überblicken. Es werden im Folgenden nur ausgewählte Titel, die freilich repräsentativ für den

## 2 Der Mensch als „Bild Gottes“ in der priesterschriftlichen Schöpfungserzählung (Gen 1,1–2,3)

### 2.1 Der Mensch als Sklave der Götter in den altorientalischen Schöpfungserzählungen

Um das Spezifische des biblischen Menschenbildes erfassen zu können, ist es sinnvoll, zunächst einen Blick darauf zu werfen, wie in der Umwelt Israels von der Erschaffung des Menschen gesprochen wurde.<sup>4</sup> So wird im babylonischen Atramhasis-Epos (18. Jahrhundert v. Chr.) die Erschaffung des Menschen folgendermaßen erzählt: Die Götter sind geschieden in die herrschende Gruppe der Anunna, denen die zum schweren Frondienst gezwungene Gruppe der Igigu gegenübersteht. Nach 2500 Jahren waren die Igigu der Schwerstarbeit müde und traten in den Streik. Die herrschenden Götter beschließen, das Problem durch die Erschaffung einer neuen Spezies zu lösen. Der oberste Gott Enlil beauftragt daraufhin die Muttergöttin Belet-Ili:

„Du bist der Mutterleib, der die Menschheit erschafft; erschaffe den Urmenschen, dass er das Joch auf sich nehme! Er nehme das Joch auf sich, das Werk des Enlil; den Tragkorb des Gottes trage der Mensch!“<sup>5</sup>

Belet-Ili (übersetzt „Herrin der Götter“) schafft entsprechend zusammen mit dem Gott Enki den Menschen aus Lehm sowie dem Fleisch und Blut eines Gottes. Damit wird zwar die göttliche Abkunft des Menschen zum Ausdruck gebracht, grundsätzlich aber gilt, dass der Mensch zur Entlastung der Götter geschaffen wird. Er soll die Fronarbeit der Igigu, der niederen Götter, übernehmen. Konkret geht es dabei um den Bau der Kanäle für die Bewässerung der Stadt

---

Stand der Forschung sind, genannt. Eine umfassende Literaturliste zu Gen 1 und 2 bietet G. Fischer, *Genesis 1–11* (HThKAT), Freiburg i. Br. 2018, 114 f., 173 f.

<sup>4</sup> Einen leicht zugänglichen Überblick bietet A. Zgoll, *Welt, Götter und Menschen in den Schöpfungsentwürfen des antiken Mesopotamien*, in: K. Schmid (Hg.), *Schöpfung* (Themen der Theologie 4), Tübingen 2012, 17–70.

<sup>5</sup> *Atramhasis I*, 194–197, zitiert nach: *Der altbabylonische Atramhasis-Mythos*. Übersetzt und eingeleitet von W. von Soden, in: K. Heder u. a. (Hg.), *Weisheitstexte, Mythen und Epen* (TUAT III), II. Teilband: *Mythen und Epen*, Gütersloh 1994, 612–645.

Babylon. Die Kulturleistungen werden also interpretiert als eine Arbeit, welche die Menschen stellvertretend für die Götter verrichten.

Das jüngere babylonische Epos Enuma Elisch (12./11. Jahrhundert v. Chr.) gestaltet das Motiv analog aus, so dass sich für die mesopotamische Tradition ein stimmiges Bild ergibt: Der Mensch wird geschaffen, um die Götter von schwerer körperlicher Arbeit zu entlasten. Der altorientalische Mensch sieht sich als „Sklave der Götter“, für die er arbeiten muss und deren Launen er ausgeliefert ist.

## 2.2 Der König als „Bild Gottes“ im Alten Orient

Einer ist freilich davon ausgenommen, und das ist der König. Dieser stand im Alten Orient nicht auf einer Stufe mit den übrigen Menschen, sondern galt als Abbild der Gottheit.<sup>6</sup> Dies galt sowohl in Mesopotamien wie auch in Ägypten. Der Name des bekannten Pharaos Tut-Anch-Amun (18. Dynastie) beispielsweise bedeutet übersetzt „Lebendiges Bild Amuns“. Damit ist der Schlüssel zum Verständnis der *Imago-Dei*-Metapher in Gen 1 gefunden: Was im Alten Orient allein dem König vorbehalten bleibt, wird in der priesterschriftlichen Schöpfungserzählung allen Menschen zugesprochen. Sie sind „Bild Gottes“. Auf diese Weise wird hier – vermutlich im 6. Jahrhundert v. Chr. – erstmalig in der Menschheitsgeschichte der Gedanke einer prinzipiellen Gleichheit aller Menschen zum Ausdruck gebracht. In der Forschung wird daher gern von einer „Demokratisierung“ der Gottebenbildlichkeit in Gen 1 gesprochen. Der Tübinger Alttestamentler Bernd Janowski (\* 1943) hat angemerkt, dass man demgegenüber besser von einer „Royalisierung“ des Menschen-

---

<sup>6</sup> Grundlegend ist eine Tafel aus neubabylonischer Zeit (8.–6. Jahrhundert v. Chr.), die sich in den Beständen des Vorderasiatischen Museums in Berlin findet (vgl. W. R. Mayer, Ein Mythos von der Erschaffung des Menschen und des Königs, in: *Orientalia* 56 [1987] 55–68). Sie folgt zunächst dem Schema der altorientalischen Mythen, der zufolge die Menschheit zur Entlastung der Götter geschaffen wird. Dann jedoch wird die Erschaffung des Königs beschrieben, der näher charakterisiert wird als „überlegend, entscheidend“. Nach seiner Erschaffung wird der König durch die Götter inthronisiert: Kampf, Krone, Thron, Waffen, Lichtglanz und schöne Gestalt werden ihm von den Göttern verliehen. Der Text schließt mit einem Appell zur Loyalität gegenüber dem König, der allerdings nur noch in seinen Anfangsworten erhalten ist.

bildes“<sup>7</sup> sprechen solle. Nicht der König wird mit den anderen Menschen auf eine Stufe gestellt, vielmehr werden im Konzept der Priesterschrift alle Menschen zu Königen.

### 2.3 Der Mensch als „Bild Gottes“ in Gen 1

Freilich ist damit noch nicht die Frage beantwortet, was es nun bedeutet, wenn der Mensch „Bild Gottes“ ist. Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus der Semantik der Begriffe, mittels derer die Gottesebenbildlichkeit in Gen 1,26.28 beschrieben wird:

26 Da sprach Gott: Lasst uns einen<sup>8</sup> Menschen machen als unser Bild (בצלמנו), uns ähnlich (כדמותנו), dass sie herrschen sollen über die Fische des Meeres und die Vögel des Himmels und über die Großtiere und über die ganze Erde und über alle Kriechtiere, die auf der Erde kriechen. 27 Da schuf Gott den Menschen als sein Bild (בצלמו), als Bild Gottes (בצלם אלהים) schuf er ihn, männlich und weiblich schuf er sie.

Der erste Begriff, צלם (*šalēm*), bezeichnet eine Statue bzw. eine Vollplastik. Der zweite Begriff, דמות (*d<sup>e</sup>mût*), bezeichnet eine Ähnlichkeit bzw. Entsprechung des Bildes mit dem Abgebildeten.<sup>9</sup> Wie der Text auf der Statue des aramäischen Königs Hadajisi von Guzana (Ende 9. Jahrhundert) aus dem syrischen Tell Fecherije zeigt, wurden in Syrien-Palästina beide Begriffe für Statuen verwendet.<sup>10</sup> Die Funktion dieser Statuen liegt im Bereich der Repräsentation: Die Statue

<sup>7</sup> B. Janowski, Die lebendige Statue Gottes. Zur Anthropologie der priester-schriftlichen Urgeschichte, in: M. Witte (Hg.), Gott und Mensch im Dialog [FS Otto Kaiser] (BZAW 345/1), Berlin – New York 2004, 183–214, hier: 193; vgl. J.-C. Gertz, Das erste Buch Mose (Genesis): Die Urgeschichte Gen 1–11 (ATD 1), Göttingen 2018, 67.

<sup>8</sup> So die wörtliche Übersetzung, siehe hierzu unten Abschnitt 4.

<sup>9</sup> Zu den Bildbegriffen vgl. Janowski, Die lebendige Statue Gottes (s. Anm. 7); ders., Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, Tübingen 2019, 409 f.

<sup>10</sup> Die 1979 entdeckte Statue enthält eine zweisprachige Inschrift in Neuassyrisch und Aramäisch. Eine Übersetzung bietet: Die Statue von Fecherije. Übersetzt und eingeleitet von W. C. Delsman, in: B. Rykle u. a. (Hg.), Rechts- und Wirtschaftstexte. Historisch-chronologische Texte (TUAT I), Gütersloh 1982, 634–637.



repräsentiert den abwesenden König und kann ihn regelrecht vertreten – im Fall der Statue von Tell Fecherije vertritt die Statue den König im Tempel vor dessen Gott Hadad. Das heißt, die Statue übernimmt Aufgaben der durch sie repräsentierten Person.

Damit ist die Spur für das Verständnis der *Imago-Dei*-Metapher gelegt: In Ägypten, Mesopotamien und Palästina war es der König, der als „Bild Gottes“ Aufgaben der durch ihn repräsentierten Götter übernahm. „Durch sein Amt repräsentiert der König die göttliche Ordnung, die er gegen das drohende Chaos durch sein Regierungshandeln aufrechtzuerhalten sucht. Der König ist so Schützer der Lebensordnung, Anwalt der Schwachen und Beschützer der Armen.“<sup>11</sup>

In der Schöpfungserzählung von Gen 1 aber ist es der Mensch, der wie eine lebendige Statue Gott auf Erden repräsentiert und in dem von Gott eingerichteten Lebenshaus Aufgaben in Vertretung der Gottheit übernimmt. Das aber bedeutet – und diesbezüglich besteht ein Konsens in der Forschung –, dass die Gottebenbildlichkeitsaussage nicht als Wesensaussage zu verstehen ist, sondern funktional: „Sie spricht dem Menschen nicht eine Wesensähnlichkeit mit Gott zu [...], sondern eine Funktionsähnlichkeit.“<sup>12</sup>

Die konkret vom Menschen zu übernehmenden Aufgaben werden im Schöpfungssegen expliziert:

28 Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar, mehrt euch und füllt die Erde, macht sie euch untertan (וּכְבַשְׁתֶּם) und herrscht (וַרְדִּיתֶם) über die Fische des Meeres und die Vögel des Himmels und über alles Lebendige, das auf der Erde kriecht.

Wie die Fische und Vögel erhalten auch die Menschen den Mehrungsauftrag. Allerdings tritt nun das *Dominium terrae* als neues Moment hinzu. Das Verbum כָּבַשׁ (*kābaš*) bedeutet wörtlich „den Fuß setzen auf“. Die Semantik von רָדָה (*rādāh*) ist ähnlich gelagert. Die Ursprungsbedeutung ist „treten, niedertreten“, und dann im

<sup>11</sup> C. Frevel, Ebenbild, in: A. Berlejung, C. Frevel (Hg.), Handbuch theologischer Grundbegriffe zum Alten und Neuen Testament, Darmstadt 2006, 132–135, hier: 134.

<sup>12</sup> Ders., Gottesbildlichkeit und Menschenwürde. Freiheit, Geschöpflichkeit und Würde des Menschen nach dem Alten Testament, in: A. Wagner (Hg.), Anthropologische Aufbrüche. Alttestamentliche und interdisziplinäre Zugänge zur historischen Anthropologie (FRLANT 232), Göttingen 2009, 255–274, hier: 267.

übertragenen Sinn „beherrschen“.<sup>13</sup> Es geht also um das Moment der Kontrolle, das Herrschaftsausübung ermöglicht.

Die Metapher des „Fuß-Setzens-auf“ ist ebenfalls in der altorientalischen Königsideologie beheimatet. In der altorientalischen Ikonographie wird der König nicht nur als Bezwinger der Feinde, auf die er seinen Fuß setzt, dargestellt, sondern auch als Bezwinger der Wildtiere zum Schutz der Menschen wie auch des Viehs.<sup>14</sup> Es ist Aufgabe des Königs als Bild Gottes stellvertretend den Kampf gegen die Chaosmächte zu führen. Erich Zenger merkt hierzu an:

„Um genau diesen königlichen Auftrag geht es bei dem Imperativ ‚füllt die Erde aus und verteidigt sie gegenüber dem Chaos‘ – mit dem einen wichtigen Unterschied [...], dass nach dem biblischen Mythos dies nicht ein Privileg des Königs, sondern eine allen Menschen mit ihrem Mensch-Sein gegebene Aufgabe ist. Der in Gen 1,28 verwendete Imperativ ‚setzt bzw. haltet euren Fuß auf die Erde als Lebensraum‘ meint in seinem Kontext also keineswegs einen Kampf gegen die Erde als Lebensraum, sondern höchstens einen Kampf *um* die Erde und *für* die Erde: gegen alles, was die Erde als Lebenshaus bedroht und zerstört.“<sup>15</sup>

Der an den Menschen gerichtete Schöpfungsauftrag zielt also keinesfalls auf eine zerstörerische Ausbeutung der Natur, sondern hat die Bewahrung der Schöpfung im Blick und zwar derart, dass der Mensch die zerstörerischen Kräfte der Natur in ihre Schranken weisen soll. Der antike Mensch empfand die Natur als Bedrohung – jeder Quadratmeter kultivierten Landes, den der Mensch der Natur abringen konnte, wurde als Sieg über die Chaosmächte interpretiert.

---

<sup>13</sup> Zur Semantik von כָּבַשׁ und רָדָה vgl. K. Koch, Imago Dei. Die Würde des Menschen im biblischen Text (Berichte aus den Sitzungen der Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften e. V. Hamburg 18/4), Göttingen 2000, 38–47.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu z. B. O. Keel, S. Schroer, Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen 2002, 181–184.

<sup>15</sup> K. Löning, E. Zenger, Als Anfang schuf Gott. Biblische Schöpfungstheologien, Düsseldorf 1997, 151 f.

## 2.4 Der Mensch als „Bild Gottes“ und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen

Die *Imago-Dei*-Metapher hat freilich noch eine weitere Überraschung zu bieten. Sie besteht in der expliziten Betonung, dass der Mensch in seiner Zweigeschlechtlichkeit „Bild Gottes“ ist. Zunächst einmal ist zu sagen, dass der Text damit auf subtile Art und Weise deutlich macht, dass die in der Bildmetapher implizierte Ähnlichkeit zwischen Gott und Mensch mit einer umso größeren Unähnlichkeit einhergeht: Wenn der Mensch sowohl als Mann wie auch als Frau Bild Gottes ist, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass Gott selbst die Geschlechterdifferenz transzendiert.<sup>16</sup> Weiterhin gilt, dass die Priesterschrift ihre Dekonstruktion der altorientalischen Königsideologie und des altorientalischen Menschenbildes konsequent zu Ende führt, wenn hier betont wird, dass Männer und Frauen gleichermaßen Abbild Gottes sind. Und ein dritter Punkt ist zu nennen. Auffällig ist, dass in Gen 1,27 nicht die beiden Nomina אִישׁ „Mann“ und אִשָּׁה „Frau“ verwendet werden, sondern die beiden Adjektive זָכָר „männlich“ und נְקִיבָה „weiblich“.<sup>17</sup> Diese werden im Hebräischen nicht allein in Bezug auf den Menschen verwendet, sondern finden sich auch bei Tieren zur Bezeichnung der beiden Teile einer Spezies, die zur Vermehrung fähig sind (vgl. Gen 6,19f.; Lev 3,1 und öfter). Im Blick ist hier also der Mehrungsauftrag, wie er dann in V. 28 expliziert wird. Erneut sieht man, dass die *Imago-Dei*-Metapher ganz funktional verwendet wird. Es geht nicht darum, eine letztgültige Aussage darüber zu machen, dass Menschsein sich allein in der strengen Trennung zweier Geschlechter vollzieht. Vielmehr hat die prononcierte Erwähnung nicht von Mann und Frau, sondern der beiden

---

<sup>16</sup> Die alte Crux, warum die Menschenschöpfung mit einer Selbstaufforderung Gottes im Plural beginnt (Gen 1,26), löst sich damit praktisch von selbst. Es geht dabei weder um ein Relikt alter polytheistischer Schöpfungstheologie noch um einen *pluralis maiestatis*. Vielmehr entspricht die Aufforderung im Plural („lasst uns Menschen machen!“) dem Umstand, dass der Mensch als Mann und als Frau gemeinsam Gott repräsentiert. Urbild und Abbild entsprechen einander. Vgl. I. Fischer, *Liebe, Laster, Lust und Leiden. Sexualität im Alten Testament (Theologische Interventionen 5)*, Stuttgart 2021, 46 f.

<sup>17</sup> So korrekt die revidierte Einheitsübersetzung (2016). Die alte Einheitsübersetzung (1980) übersetzte demgegenüber die beiden Begriffe in Gen 1,27 noch mit „Mann und Frau“, ebenso die Lutherübersetzung in allen Fassungen.

Adjektive „männlich“ und „weiblich“ den Auftrag zur Fortpflanzung im Blick. Die Grazer Alttestamentlerin Irmtraud Fischer (\* 1957) hat diesbezüglich m. E. in ihrem jüngsten Buch aus dem Jahr 2021 die entscheidenden Worte gesagt:

„Mit dem Männlichen und dem Weiblichen, die die Funktion der Fruchtbarkeit gewährleisten, werden – wie im gesamten priester-schriftlichen Schöpfungstext – die äußeren Pole angegeben. Gott schafft Licht und Finsternis, das Meer und das Trockene usw. Obwohl das Konzept von Gen 1 auch auf ‚Scheidung‘ polar dargestellter Schöpfungswerke beruht, heißt das freilich nicht, dass Gott nicht auch die Dämmerung, den Strand oder das Watt erschaffen habe. Der Text benutzt zur Angabe des Ganzen durchgehend die Stilfigur des Merismus. Damit kann man den Text nicht so deuten, dass ausschließlich Männliches und Weibliches und ausschließlich heterosexuelle Orientierung erschaffen worden wären und damit nur diese geschlechtlichen Seinsweisen natur- und gottgegeben seien. Diese Stilfigur verweist vielmehr darauf, dass alle Facetten des Geschlechtlichen im Schöpfungsdesign enthalten, aber eben ausschließlich die beiden äußersten Pole fruchtbar sind.“<sup>18</sup>

### 3 Der Mensch in der nichtpriesterlichen Schöpfungserzählung (Gen 2,4–24)

Das alttestamentliche Menschenbild ist damit keinesfalls vollständig beschrieben – und es bedürfte einer kompletten Anthropologie des Alten Testaments, um dieser Aufgabe gerecht zu werden.<sup>19</sup> Es sei aber noch ein Blick auf die zweite Schöpfungserzählung in Gen 2,4–24 geworfen. Traditionell sieht man in ihr die ältere der beiden Schöpfungserzählungen (8.–7. Jahrhundert v. Chr.). Wie beide Texte exakt zu datieren sind, ist freilich nicht entscheidend. Wichtig ist, dass sie als Diptychon gelesen werden, das die Schöpfung des Menschen aus

<sup>18</sup> Fischer, Liebe, Laster, Lust und Leiden (s. Anm. 16), 47.

<sup>19</sup> Vgl. hierzu den Entwurf von Janowski, Anthropologie des Alten Testaments (s. Anm. 9).

unterschiedlichen Perspektiven beschreibt. Wie in Gen 1 jeweils die Pole der Schöpfung einen Merismus bilden (Himmel und Erde, Licht und Finsternis, Erde und Meer, männlich und weiblich), so bilden die beiden Schöpfungserzählungen einen synthetischen *Parallelismus membrorum* im „Großformat“, die nicht als Gegensätze, sondern als einander ergänzend gelesen sein wollen.<sup>20</sup> Erst recht erheben die Texte nicht den Anspruch, Augenzeugenberichte konkreter Ereignisse zu sein. Die gängige Etikettierung als „Schöpfungsberichte“ erweckt falsche Vorstellungen. Es geht beiden Texten um die Deutung der *Conditio humana*.

Beschreibt Gen 1 die Entstehung des gesamten Kosmos, so fokussiert Gen 2 die Menschenschöpfung:

4 Dies ist die Entstehung des Himmels und der Erde, als sie geschaffen wurden: Als Gott, JHWH, Erde und Himmel machte – 5 noch gab es keine Feldsträucher auf der Erde, und noch war kein Grün des Feldes gesprossen, denn Gott, JHWH, hatte es noch nicht auf die Erde regnen lassen und es gab keinen Erdling, um den Erdboden zu bebauen; 6 aber ein Quell stieg aus der Erde auf und tränkte die gesamte Fläche des Erdbodens – 7 da formte Gott, JHWH, den Erdling aus Staub vom Erdboden. Und er blies in seine Nase Lebensatem. So wurde der Erdling zu einem lebenden Wesen.

Die Menschenschöpfung wird hier als *formatio*, als Formung des Menschen aus Lehm, und anschließender *spiratio* beschrieben. Gott wird – wie für altorientalische Schöpfungsmythen typisch – vorgestellt als Schöpfer, der den Menschen wie auf einer Töpferscheibe formt.<sup>21</sup> Die Töpfermetapher konnotiert einerseits, dass der Mensch von Gott gleichsam wie ein Kunstwerk geschaffen wird, andererseits aber konnotiert die Metapher die Zerbrechlichkeit und Schwäche des Menschen, was durch die Erwähnung des „Staubes“ noch betont wird (vgl. Gen 3,19). אָדָם (*'adām*) ist an dieser Stelle des Textes noch kein Eigenname, sondern Gattungsbezeichnung des von der אָדָמָה (*'ada-*

<sup>20</sup> Vgl. die ausführliche Begründung bei M. Konkel, „Und siehe, es war sehr gut“ (Gen 1,31). Thesen zu Hermeneutik und Relevanz der biblischen Schöpfungserzählungen, in: ThGl 99 (2009) 588–604.

<sup>21</sup> Zu den Parallelen vgl. Keel, Schroer, Schöpfung (s. Anm. 14), 121–123.

*māh*), dem Erdboden, genommenen Menschen, weshalb ich den Begriff mit „Erdling“ übersetzt habe.<sup>22</sup>

Erstaunlicherweise bleibt der Text nicht hierbei stehen, sondern ab V. 18 wird ein neuer Spannungsbogen eröffnet:

18 Da sprach Gott, JHWH: Es ist nicht gut, dass der Erdling allein ist. Ich will ihm einen Beistand machen als sein Gegenüber.

19 Da formte Gott, JHWH, vom Erdboden alle Tiere des Feldes und alle Vögel des Himmels und brachte sie zum Erdling, um zu sehen, wie er sie nennen würde; und so wie der Erdling, das lebendige Wesen, sie nannte, so war ihr Name.

20 Und der Erdling gab dem ganzen Vieh, den Vögeln des Himmels und allen Feldtieren Namen; für den Erdling aber fand sich kein Beistand als sein Gegenüber.

Menschsein kann nur voll gelebt werden in sozialem Miteinander, und Gott kann offensichtlich nicht als Partner an die Seite des Menschen treten. Es bedarf eines Gegenübers auf Augenhöhe. Auch die Tiere können diesem Anspruch nicht genügen. Anders als in Gen 1 steht hier nicht der Gedanke der Fortpflanzung der Spezies im Vordergrund. Vielmehr wird die Überwindung der Einsamkeit fokussiert. Sie geschieht schließlich durch die Erschaffung der Frau:

21 Da ließ Gott, JHWH, einen Tiefschlaf auf den Erdling fallen. Und er schlief ein. Und er nahm eine von seinen Seiten/Rippen und verschloss ihre Stelle mit Fleisch.

22 Und Gott, JHWH, baute aus der Seite/Rippe, die er vom Erdling genommen hatte, eine Frau und brachte sie zum Erdling.

23 Da sprach der Erdling: Diesmal ist es Gebein von meinen Gebeinen und Fleisch von meinem Fleisch. Diese nannte er Frau (אִשָּׁה), weil diese vom Mann (אִישׁ) genommen wurde.

Gott agiert nun nicht mehr als Töpfer, sondern als Architekt. Der Begriff צַלְעַת (*ṣēlah*), der gewöhnlich mit „Rippe“ übersetzt wird, ist ein architektonischer Fachterminus zur Bezeichnung von Seiten(teilen) (vgl. 1 Kön 6,5f.; Ez 41,5f. und öfter). Die kulturgeschichtliche Bedeutung dieses Textes kann kaum hoch genug eingeschätzt werden. Gen 2 ist der älteste bisher bekannte Text in der Menschheits-

<sup>22</sup> Analog wäre entsprechend auch in Gen 1,26–28 אָדָם mit „Erdling“ zu übersetzen (s. o.).

geschichte, der die Erschaffung der Frau eigens thematisiert. Und dies geschieht auf eine für einen antiken Text durchaus bemerkenswerte Art und Weise. Denn so wie in den Schöpfungsmythen des Alten Orients die Menschen als Sklaven der Götter geschaffen werden, so hätte hier die Frau als Dienerin des Mannes die Bühne der Schöpfung betreten können. Auf diese Weise hätte man die patriarchale Gesellschaftsordnung schöpfungstheologisch festschreiben können.<sup>23</sup> Genau dies aber geschieht hier nicht; denn das Wort עֹזֵר (‘*æsær*) in V. 18, das ich behelfsweise mit „Beistand“ übersetzt habe, darf keinesfalls im Sinn „einer bloßen Unterstützung, einer Zuarbeit für einen Stärkeren“<sup>24</sup> verstanden werden. Es geht vielmehr, wie das nachfolgende „als sein Gegenüber“ (כַּגְּבִיר; revidierte Einheitsübersetzung: „ihm ebenbürtig“) zeigt, um eine Begegnung auf Augenhöhe, eine grundsätzliche Gleichheit der beiden Geschlechter, wie sie analog in der ersten Schöpfungserzählung in Gen 1 zum Ausdruck kommt. Die patriarchale Gesellschaftsordnung ist nicht von Gott gewollt, sie ist nicht Teil der Schöpfungsordnung, sondern Folge des menschlichen Ungehorsams gegen das göttliche Gebot und gilt für die Welt außerhalb des Gartens Eden (Gen 3,16).<sup>25</sup> In Gen 2 geht es nicht um die schöpfungstheologische Zementierung von Geschlechterrollen. Das zeigt auch V. 24, der als eine Art Herausgeberkommentar außerhalb der Erzählung steht:

24 Darum wird ein Mann seinen Vater und seine Mutter verlassen, und er wird an ihr hängen, und sie werden ein Fleisch sein.

Die Ehe war in der Antike eine Zweckgemeinschaft. In der patrilinearen Familienstruktur verlässt die Frau ihre Familie, um in die Familie ihres Mannes einzuheiraten. Gen 2,24 führt aber nun gerade den umgekehrten Fall vor Augen! Es geht darum, den Aufbruch einer patrilinearen Familienstruktur zu legitimieren – und dies kann doch nur so zu interpretieren sein, dass es die Liebe ist, welche Mann und Frau dazu bringt, die gesellschaftlichen Konventionen aufzubrechen und zu überwinden. Gen 2 skizziert auf engstem Raum ein

<sup>23</sup> Vgl. entsprechend 1 Kor 11,1–16, wo genau dies geschieht, indem Gen 2f. gegen den Strich gelesen wird (s. u. Anm. 32).

<sup>24</sup> Fischer, *Liebe, Laster, Lust und Leiden* (s. Anm. 16), 49.

<sup>25</sup> Zur sogenannten „Sündenfallerzählung“ vgl. M. Konkel, *Diesseits von Eden. Überlegungen zur sog. „Sündenfallerzählung“* (Gen 2–3), in: ThGl 58 (2015) 261–276.

Konzept von Partnerschaft und Sexualität – anders dürfte die Formulierung „und sie werden ein Fleisch sein“ wohl kaum zu verstehen sein –, das im Unterschied zu Gen 1 eben nicht die Fortpflanzung fokussiert, sondern die Liebe zum tragenden Grund einer Beziehung der beiden Ehepartner macht. Hier ist ganz klar ein Konzept von Sexualität im Blick, dass eine bloße Zweckorientierung hin auf Fortpflanzung weit hinter sich lässt.

#### 4 Ein drittes Geschlecht?! – ein Blick in die jüdische Tradition

Die Metaphorik des Mythos der Erschaffung der Frau wird aus den Besonderheiten der hebräischen Sprache generiert: „Mann“ heißt im Hebräischen אִישׁ (*ʾiš*), „Frau“ heißt אִשָּׁה (*ʾišāh*), was nichts anderes als die Femininform von אִישׁ ist. Im Deutschen müsste man wörtlich übersetzen: „Männin“. Erstaunlicherweise begegnet das Wort „Mann“ (אִישׁ) aber zum ersten Mal in Gen 2,23, nach der Erschaffung der Frau. Davor wird konsequent die allgemeine Gattungsbezeichnung „der Mensch/Erldling“ (אָדָם) verwendet. Der „Erldling“ wird zum „Mann“ erst im Gegenüber zur Frau. Der Mensch vor der Erschaffung der Frau ist somit eher geschlechtslos. Diese Beobachtung ist keineswegs neu<sup>26</sup> und auch nicht erst die Frucht einer gendersensiblen Exegese. Vielmehr ist sie in der jüdischen Tradition breit bezeugt. Der vermutlich älteste direkte Beleg findet sich im Midrasch Genesis Rabbah aus der ersten Hälfte des 5. Jahrhundert n. Chr.:

Es sagte Rabbi Jeremia ben Leazar: Als der Heilige, gepriesen sei er, den ersten Menschen erschuf, erschuf er ihn androgyn (אֲנָדְרוֹגִיטוֹס); denn es steht geschrieben: „männlich und weiblich schuf er sie“ (Gen 1,27; 5,2).

Es sagte Rabbi Samuel ben Nachman: Als der Heilige, gepriesen sei er, den ersten Menschen erschuf, erschuf er ihn zweigesichtig. Er erschuf und zersägte ihn und machte ihm einen Rücken hier und einen Rücken dort. Sie entgegneten ihm: Aber es

<sup>26</sup> Vgl. bereits P. Trible, Gott und Sexualität im Alten Testament, Gütersloh 1993, 99. Zur komplexen Verwendung des Nomens אָדָם in Gen 1 ff. vgl. M. Bauks, Die Selbstreflexivität des hebräischen Menschen in Gen 2,4b–5,1, in: A. Wagner, J. van Oorschot (Hg.), Individualität und Selbstreflexion in den Literaturen des Alten Testaments (VWGTh 48), Leipzig 2017, 93–115.



steht doch geschrieben: „Und er nahm eine von seinen Rippen.“ (Gen 2,21) Er sagte zu ihnen: (Nein), von den zwei Seiten, wie du liest: „für die zweite Seite der Wohnstätte“ (Ex 26,20).<sup>27</sup>

Diese Auslegung bedarf ein wenig der Erläuterung.<sup>28</sup> Die Rabbinen lesen die beiden Schöpfungserzählungen in Gen 1 und 2 natürlich nicht als zwei Texte aus unterschiedlichen Zeiten, die einander widersprechen können. Vielmehr werden beide Erzählungen konsequent als aufeinander aufbauend gelesen. Ausgangspunkt ist dabei die eben erwähnte Beobachtung, dass in Gen 1,27 nicht von Mann und Frau die Rede ist, sondern die beiden Adjektive „männlich“ und „weiblich“ verwendet werden. Hinzu kommt, dass in V. 26f. teilweise singularisch formuliert wird: „Lasst uns *einen* Menschen machen [...] Und Gott schuf *den* Menschen“. Man kann den Text dann so verstehen, dass hier die Schaffung eines einzelnen Urmenschen beschrieben wird, der sowohl männlich wie auch weiblich ist. Liest man Gen 1,26f. auf diese Weise, dann löst sich die Spannung zur Darstellung in Gen 2, der zufolge die Frau aus dem Körper des zweigeschlechtlichen Urmenschen gebildet wurde. Hinzu kommt die semantische Unbestimmtheit des Wortes צַלְלָה (*šəḇelah*), das eigentlich „Seite“ bedeutet (s. o.), wofür hier als Beleg Ex 26,20 anzitiert wird. Übersetzt man mit „Seite“, dann ergibt sich das Bild eines aus zwei Hälften zusammengesetzten Urmenschen. Gott trennt diese beiden Hälften und erschafft so die Geschlechterdifferenz. Wenn dann in Gen 2,24 davon die Rede ist, dass die beiden „zu einem Fleisch werden“, dann ist damit „gesagt, dass die durch die Erschaffung Evas erwirkte Geschlechterdifferenz durch die körperliche Gemeinschaft aufgehoben werden kann.“<sup>29</sup>

Die im Midrasch belegte Tradition begegnet dann im babylonischen Talmud (bEr 18a; bBer 61a) und wird schließlich sowohl von Raschi (1040–1105) wie auch von Kimchi (1105–1170), den beiden großen Kommentatoren des Mittelalters, übernommen.<sup>30</sup> Damit

<sup>27</sup> GenRab 8,1; Übersetzung M. Konkel.

<sup>28</sup> Vgl. D. Krochmalnik, Schriftauslegung. Das Buch Genesis im Judentum (NSK. AT 33/1), Stuttgart 2001, 40–57.

<sup>29</sup> R. Zimmermann, Geschlechtermetaphorik und Gottesverhältnis. Traditionsgeschichte und Theologie eines Bildfelds in Urchristentum und antiker Umwelt (WUNT 2. Reihe 122), Tübingen 2001, 216.

<sup>30</sup> Vgl. M. Carasik (Hg.), The Commentator's Bible. The Rubin JPS Miqra'ot

ist sie fest im Mainstream der jüdischen Tradition verankert.<sup>31</sup> Gerade bei einer exakten, wörtlichen Lektüre von Gen 1–2 zerrinnt die vermeintlich streng polare Geschlechterdifferenz zwischen den Fingern. Sie wird vom Text selbst dekonstruiert.

## 5 Zusammenfassung und Perspektiven

Die beiden Schöpfungserzählungen in Gen 1 und 2 dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern sind komplementär zu lesen. Sie betrachten das Menschsein aus unterschiedlichen Perspektiven, die einander ergänzen. Dabei geht es gerade nicht um die Beschreibung der *Conditio humana* im Sinne einer schöpfungstheologischen Festschreibung geltender gesellschaftlicher Normen. Vielmehr wohnt beiden Texten ein utopisches Potenzial inne, indem für den antiken Menschen scheinbar unhinterfragbare Gegebenheiten infrage gestellt werden und diesen ein Konzept von Menschsein gegenübergestellt wird, dass als kritisches Korrektiv gesellschaftlicher Realität fungieren will.

Beide Texte, die vermutlich in der Zeit vom 7.–5. Jahrhundert v. Chr. entstanden sein dürften, sind kulturgeschichtliche Meilensteine. Sie waren für ihre ursprünglichen Adressatinnen und Adressaten revolutionär und für die meisten Menschen der damaligen Zeit vermutlich sogar anstößig. Das hier grundgelegte Menschenbild unterscheidet sich deutlich von dem, was wir aus zeitgleichen Texten des Alten Orients kennen.

Die Schöpfungsmythen des Alten Orients kommen darin überein, dass die Menschen als Sklaven der Götter geschaffen werden. Allein der König ist Bild Gottes. Es ist beeindruckend, mit welcher Souveränität die Priesterschrift in Gen 1 dieses überkommene Menschenbild vom Tisch wischt. Mittels der *Imago-Dei*-Metapher werden alle Menschen zu Königen. Der Bonner Diakon und Bildhauer Ralf

---

Gedlot, Bd. 1: Genesis, Philadelphia 2018, 19–21.35 (Kommentare zu Gen 1,27 und 2,21); S. Bamberger, Raschis Pentateuchkommentar, Basel 1994, 6.9.

<sup>31</sup> Die Tradition eines androgynen Urmenschen dürfte freilich deutlich älter sein; denn Philo von Alexandrien, ein Zeitgenosse Jesu, scheint sie bereits gekannt zu haben (vgl. Quaest in Gen 1,25; Op 151f.). Vermutlich steht Platons Symposium im Hintergrund, wo der Gedanke eines androgynen Urmenschen entfaltet wird (Symp 189d–191d).

Knoblauch (\*1964) hat dies künstlerisch umgesetzt. Er fertigt aus Holz kleine Königsskulpturen, die er an den unterschiedlichsten Orten mit Menschen in den unterschiedlichsten Situationen platziert (s. Abb. 1). Das Spezifikum des biblischen Menschenbildes wird so auf ganz einfache und zugleich beeindruckende Weise sichtbar gemacht.



Abb. 1: Königsskulpturen von Ralf Knoblauch.

Die Abbildung wurde vom Künstler für diese Publikation zur Verfügung gestellt.

Der mittels der *Imago-Dei*-Metapher zum Ausdruck gebrachte Gedanke einer prinzipiellen Gleichheit aller Menschen ist für die

Antike so ungeheuerlich, dass er im Alten Testament selbst ein Randtopos bleibt, der sich ausschließlich in der Priesterschrift (Gen 1,26 f.; 5,1–3; 9,6) und konzeptionell ähnlich nur noch in Ps 8,6 findet (vgl. weiterhin Weish 2,23; Sir 17,3). Im Neuen Testament wird der Topos dann auch in Teilen zurückgenommen, wenn hier allein Christus das Abbild Gottes ist (Kol 1,15) bzw. es der Neuschöpfung in der Taufe bedarf, um die Gottebenbildlichkeit wiederzugewinnen (Röm 8,29; 1 Kor 15,49; vgl. dagegen Jak 3,9).<sup>32</sup> Das Neue Testament greift damit eine Interpretationslinie der zwischentestamentlichen Zeit auf, der zufolge der Mensch mit dem Sündenfall die Gottesebenbildlichkeit verloren habe. Wir haben es hier mit einem der seltenen Fälle zu tun, wo sich in der christlichen Rezeptionsgeschichte die alttestamentliche Tradition gegen die neutestamentliche durchsetzen konnte.

Die Metapher der Gottebenbildlichkeit ist funktional zu verstehen. Gottesebenbildlichkeit ist keine Wesensaussage, sondern ein Auftrag. Damit wird nicht nur vorschnellen Essentialisierungen ein Riegel vorgeschoben, die versuchen, das „Göttliche“ in der Menschennatur exakt bestimmen zu können. Vor allem werden die Schöpfungserzählungen damit anschlussfähig für philosophische Diskurse jenseits einer essentialistischen Subjektphilosophie.<sup>33</sup>

Als Bild Gottes übernimmt der Mensch stellvertretend Aufgaben des in der Schöpfung selbst nun als nicht mehr direkt präsent ge-

---

<sup>32</sup> Vgl. hierzu Frevel, Ebenbild (s. Anm. 11), 134 f. Einen besonderen Problemfall stellt 1 Kor 11,7 dar, demzufolge allein der Mann „Bild Gottes“ sei, die Frau aber nur „Abglanz des Mannes“. Hier wird die patriarchale Gesellschaftsstruktur schöpfungstheologisch festgeschrieben, was in Gen 2 f. gerade nicht geschieht. Die neutestamentliche Theologie fällt hier hinter das Niveau der alttestamentlichen zurück.

<sup>33</sup> Vgl. hierzu den Beitrag von A. Langenfeld in diesem Band. Es sollte festgehalten werden – und das gilt für das gesamte Alte Testament –, dass es sich bei den Schöpfungserzählungen nicht um Texte „alter weißer Männer“ handelt, die abendländische patriarchale Denkmuster verabsolutieren. Diese Texte sind mehr als zweieinhalbtausend Jahre alt. Sie sind noch nicht von hellenistischer Philosophie beeinflusst, und vor allem sind sie in einer Sprache verfasst, die nicht den Regeln der lateinischen Grammatik folgt. Die Sprache formt das Denken. Und das Hebräische ist eine Sprache, die so ganz anders strukturiert ist als die romanischen und indogermanischen Sprachen. Es lohnt sich daher, in den Urtext zu schauen, um scheinbar Altvertrautes wieder neu und aus anderer Perspektive wahrzunehmen.

dachten Schöpfergottes. Das *Dominium terrae* zielt dabei nicht auf die Ausbeutung der Natur, sondern auf die Bändigung der Naturgewalten im Dienst des Lebens. So wandert in Gen 1 der Blick von der *Creatio prima* hin zur *Creatio continua*: Aufgabe des Menschen ist es, die Schöpfung zu bewahren. Das, was im Alten Orient allein Aufgabe des Königs war, wird nun zur Aufgabe aller Menschen! In Zeiten eines dramatischen, von Menschen verursachten Klimawandels wird der ungeheure Anspruch, der von diesem Text ausgeht, deutlich: Die Bewahrung der Schöpfung kann eben nicht an die Politik delegiert werden. Gen 1 verlangt von jedem und jeder einzelnen ein kompromissloses Eintreten für Gottes „sehr gute“ Schöpfung. Gen 1 ist heute aktueller denn je.

In Gen 1 hat die explizite Nennung der Geschlechterdifferenz die beiden Pole im Blick, die fruchtbar sind und die Mehrung der Spezies ermöglichen. Demgegenüber wird in Gen 2 ein rein binäres Konzept der Geschlechterdifferenz dekonstruiert, da vor der Erschaffung der Frau der Mensch de facto geschlechtslos ist und damit Menschsein jenseits der binären Differenz von Mann und Frau zumindest als Denkmöglichkeit auftaucht. Vor allem jedoch wird Partnerschaft und Sexualität hier nicht allein unter der Perspektive der Fortpflanzung bedacht, vielmehr steht hier eine Form der gleichberechtigten Gemeinschaft und Sexualität von Mann und Frau im Hintergrund, die auf Liebe gegründet ist und sich als stärker erweist als patriarchale gesellschaftliche Normen.

Ein letzter Satz: Ich würde mir wünschen, dass diejenigen, die sich heute als von Gottes Gnaden eingesetzte Hüter christlicher Lehre und Tradition verstehen, den gleichen Mut haben würden, gängige Denkschemata aufzubrechen und Neues zu wagen, wie ihn die Autoren der biblischen Texte gehabt haben.

## Wir müssen die Freiheit schaffen, um sie zu besitzen!

### Der Mensch der Sozialethik

Günter Wilhelms

Folgende Frage soll im Mittelpunkt der nun folgenden Überlegungen stehen: Was ist der Mensch der Sozialethik? Sicher, schon diese Fragestellung kann zu Irritationen führen. Soll mit dieser Frage etwa suggeriert werden, es könnte ein für die Sozialethik spezielles Bild vom Menschen geben? Oder sollen gar anthropologische Bestimmungen als Begründungen für ethische Urteile herhalten? Beides ist nicht beabsichtigt. Gleichwohl kann auch die Sozialethik nicht umhin, mit mehr oder weniger bestimmten Vorstellungen vom Menschen und seiner Gesellschaft zu operieren, wenn sie nicht empirisch oder „natural unwahrscheinlich“<sup>1</sup> werden will. Die Frage ist nur, ob es möglich ist, in der unglaublich großen Fülle an Einsichten über den Menschen, die die Wissenschaft mittlerweile zusammengetragen hat, so etwas wie einen roten Faden zu knüpfen, der für die Sozialethik anschlussfähig ist.

#### 1 Der Mensch der Sozialethik

Welche Vorstellungen über den Menschen leiten den sozialetischen Diskurs? Welche anthropologischen Akzente setzt die Sozialethik? Einen ersten Hinweis zur Beantwortung dieser Fragen bekommt man, wenn man auf ihr zentrales Erkenntnisinteresse schaut: Sozialethik ist Ethik der Gesellschaft.<sup>2</sup> Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf die sozialen und strukturellen Bedingungen der Selbstentfaltung und Freiheit des Menschen. Sie ist Institutionen- oder Strukturenethik. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht das *Wechselgeschehen* zwischen

<sup>1</sup> J.-P. Wils, Anthropologie, in: M. Düwell, C. Hübenthal, M. H. Werner (Hg.), Handbuch Ethik, Stuttgart <sup>3</sup>2011, 307–311, hier: 308.

<sup>2</sup> Vgl. G. Wilhelms, Sozialethik, in: G. Endruweit, G. Trommsdorff, N. Burzan (Hg.), Wörterbuch der Soziologie, Konstanz <sup>3</sup>2014, 430–433.

individuellem Subjekt und Welt, zwischen Individuum und Gesellschaft. Der zuletzt in Tübingen lehrende evangelische Theologe Eilert Herms (\* 1940) hat vor längerer Zeit von dem „realen Konstitutionszusammenhang“<sup>3</sup> geschrieben, der zwischen dem Einzelnen und dem gesellschaftlichen Regelwerk bestehe. Deshalb, so folgerte er völlig zu Recht, sei Ethik *in concreto* immer Sozialethik, weil die einzelnen Personen gar nicht anders könnten als zu interagieren und Einfluss auf die bestehende gesellschaftliche Ordnung zu nehmen. Und umgekehrt: Weil „subjektive“ und „objektive“ Ebenen notwendig interagieren, muss auch die jeweilige Interaktionsordnung Einfluss auf das Handeln jedes einzelnen Menschen nehmen, so Herms.<sup>4</sup> Übrigens ist dieses Verständnis von Sozialethik durchaus anschlussfähig an die Tradition der katholischen Soziallehre. Ich denke dabei nicht zuletzt an Oswald von Nell-Breuning (1890–1991), der immer wieder darauf hingewiesen hat, dass sich der Zustand eines gesellschaftlichen Gebildes aus der Sicht der Soziallehre daran bemessen lassen müsse, ob es dem Menschen zur Selbstentfaltung ver helfe oder nicht.<sup>5</sup> Dabei hat er die „Wandelbarkeit auch grundlegender gesellschaftlicher Institutionen“<sup>6</sup> vorausgesetzt.

Es geht also um die Gesellschaft und es geht um Freiheit. Das heißt, Strukturen und Institutionen haben immer normativen Charakter. Sie sind ethisch nicht neutral. Das hat Folgen für das Verständnis vom Menschen. Wenn man nun auf die Definitionen schaut, die sich der Mensch über Jahrtausende hat einfallen lassen, um die Frage nach sich selbst zu beantworten, dann fällt zunächst ihre „schiere Unendlichkeit“ auf. In der Einführung des kleinen Büchleins über „Philosophische Anthropologie“ von Gerald Hartung (\* 1963) findet man etwa folgende illustre Liste: Sie reicht

---

<sup>3</sup> E. Herms, *Gesellschaft gestalten. Beiträge zur evangelischen Sozialethik*, Tübingen 1991, XVII.

<sup>4</sup> Vgl. ebd.

<sup>5</sup> Vgl. O. von Nell-Breuning, *Gerechtigkeit und Freiheit. Grundzüge katholischer Soziallehre*. Hg. von der Katholischen Sozialakademie Österreichs, Wien 1980, 34.

<sup>6</sup> O. von Nell-Breuning, „Wir alle stehen auf den Schultern von Karl Marx“, in: ders., *Den Kapitalismus umbiegen. Schriften zu Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft. Ein Lesebuch*. Hg. von F. Hengsbach SJ, Düsseldorf 1990, 188–196, hier: 190.

„vom ‚zweibeinigen Lebewesen ohne Federn‘ (Platon), ‚vernünftig sprechenden Lebewesen‘ (Aristoteles), ‚Ebenbild Gottes‘ (A.T.) und vom ‚vernünftigen sterblichen Lebewesen‘ (Augustinus) über Pascals ‚denkendes Schilfrohr‘ und Jean-Jacques Rousseaus ‚entartetes Tier‘ bis zu dem ‚prügelnden Tier‘ Arthur Schopenhauers, dem ‚kranken Tier‘ Friedrich Nietzsches und dem ‚Triebverdränger‘ Sigmund Freuds.“<sup>7</sup>

Sicher fangen alle diese Definitionen etwas Wahres ein. Sie sind nicht einfach falsch. Aber die Sozialethik kann in diesen Definitionen nur wenig Hilfreiches entdecken. Das hat vor allem damit zu tun, dass es sich bei der Sozialethik um die Disziplin handelt, die sich den sozialen oder gesellschaftlichen *Vermittlungen* zuwenden will. Dann greifen alle einfacheren Modelle, die auf eine bestimmte, unveränderliche Wesens-Natur des Menschen abzielen, zu kurz. Darin erweist sich die Sozialethik als typisch neuzeitliche Wissenschaft – nicht nur, weil sie erst in diesem historischen Kontext entstanden ist, sondern auch deshalb, weil sie den Menschen als freies Wesen versteht und an seiner Freiheit Maß nehmen will.

Um es vorwegzunehmen: Der Mensch der Sozialethik ist eher der „homo creator“<sup>8</sup>, der sich der Bedingtheiten seiner schöpferischen Rolle bewusst ist. Er erscheint als das „Umwegwesen, das in seiner Kultur vor sich selbst hintritt“<sup>9</sup>, als der, der sich selbst nur kennt, „insofern er die Welt kennt“<sup>10</sup>. Wir leben in unserer Welt. Das heißt, Veränderung, Entwicklung und Geschichtlichkeit, Pluralität und Variabilität kennzeichnen nicht nur die menschliche Kultur, sondern sie bilden gleichsam das Reservoir, aus dem der Mensch Bedeutung und Sinn erst aufbauen muss, um überhaupt erkennen und handeln zu können.<sup>11</sup> Den Menschen ohne sozialen oder kulturellen „Kon-

<sup>7</sup> G. Hartung, *Philosophische Anthropologie*, Ditzingen <sup>2</sup>2018, 12.

<sup>8</sup> Vgl. M. Landmann, *Philosophische Anthropologie. Menschliche Selbstdeutung in Geschichte und Gegenwart*, Berlin <sup>3</sup>1969, 172–185.

<sup>9</sup> R. Konersmann, *Kulturphilosophie zur Einführung*, Hamburg 2003, 128. Auch Arnold Gehlen (1904–1976) hat von einem „Umweg“ geschrieben, auf den der Mensch sich machen müsse, auf den Umweg der Institutionen: vgl. A. Gehlen, *Über die Geburt der Freiheit aus der Entfremdung*, in: ders., *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre. Gesamtausgabe*, Bd. 4, Frankfurt a.M. 1983, 366–379, hier: 378.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Vielleicht denken Sie bei diesen Überlegungen wieder an die katholische So-



text“ kann es für die Sozialethik gar nicht geben. Anthropologie, so könnte man es etwas zugespitzt ausdrücken, ist in ihrem Kern Sozialethik! Freiheit soll also die Antwort auf die Frage sein, was den Menschen zum Menschen macht, und zwar eine Freiheit, die ohne das Soziale, ohne die Welt nicht konkret werden kann. Sicher wenig überraschend ist dabei der Verweis auf den Menschen als das soziale Wesen oder, wie es Immanuel Kant in seiner berühmten Formel ausgedrückt hat, der Verweis auf eine in sich widersprüchliche Anlage, der „ungeselligen Geselligkeit“, deren beide Pole, die Neigung, sich zu „vergesellschaften“ und die Neigung, sich zu „vereinzeln“, letztlich nur durch Kunst, Kultur und überhaupt durch Ordnung diszipliniert werden könnten.<sup>12</sup> Die Sozialethik verfolgt diese Spur, muss dann aber und konsequenter Freiheit und Soziales als durcheinander vermittelt denken. Wenn Freiheit und Soziales (immer im Sinne von Produktionen verstanden) als quasi untrennbar erscheinen, so lautet die These, dann kann Freiheit auch kaum als etwas Substanzhaftes, als bestimmte angeborene menschliche Eigenschaft begriffen werden – sie ist vielmehr als eine Aufgabe zu charakterisieren, als ein Funktionsbegriff. Wir müssen unsere Freiheit schaffen, um sie zu besitzen.

## 2 Krisen

Dass es sich bei solchen Überlegungen nicht nur um abstrakte, begriffliche Fingerübungen handelt, zeigt ein Blick auf die aktuelle gesellschaftliche Stimmungslage, die dank der verschiedenen Kri-

---

ziallehre und Oswald von Nell-Breuning und seine berühmten Bestimmungen des Verhältnisses von Mensch und Gesellschaft: Er wollte die ganze katholische Soziallehre auf einen „Fingernagel“ schreiben und meinte damit die Aussage, „der Mensch ist Ursprung, Träger und Ziel aller Sozialgebilde“ (O. von Nell-Breuning, Soziallehre der Kirche. Erläuterungen der lehramtlichen Dokumente, Wien <sup>3</sup>1983, 20) oder seine Feststellung, dass wir alle „auf den Schultern von Karl Marx“ stehen, was heißen sollte, dass wir von Marx gelernt haben, „geschichtlich zu denken“ (vgl. ders., „Wir alle stehen auf den Schultern von Karl Marx“ [s. Anm. 6]). Auf diese Anknüpfungspunkte sei an dieser Stelle wenigstens hingewiesen.

<sup>12</sup> Vgl. I. Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, in: ders., Werke in sechs Bänden. Hg. von W. Weischedel, Band VI, Darmstadt <sup>5</sup>1983, 31–50, hier: 37 f.

senphänomene durch große Unsicherheit geprägt ist. Arm und Reich, für oder gegen Corona-Maßnahmen, Einheimische gegen Zugewanderte – immer geht es um den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. Und es geht um Freiheit: Sind etwa die Corona-Maßnahmen als Angriff auf unsere Freiheit zu verstehen? Aber um welche Freiheit geht es denn dann? Sind etwa die Proteste gegen eine allgemeine Corona-Impfpflicht als Sieg des rechten Milieus zu deuten? Ist die Freiheit vom reaktionären Lager gekapert? Und was ist mit den neuesten Formen von Klimaprotesten? Sind die „Kartoffelbrei gegen Leinwand“-Aktionen, so fragte neulich ein Kommentator, nichts weiter als *L'art pour l'art*, ein „Elitenprojekt“ oder greifen sie mit der Kunst nicht auch die Freiheit an? Sind sie, die Angriffe auf Artefakte, auf Tempofreiheit und Sportwagen, nicht ein „Angriff auf halb vergessene Symbole zweckloser Liberalität“<sup>13</sup>? Sollen nicht Individualrechte im Namen von Zukunftszwecken aufgehoben werden? Statt individueller Freiheit, Zwang zu übergeordneter Zweckmäßigkeit?

Wie immer man sich in dieser Auseinandersetzung positionieren mag – die öffentliche Debatte über Freiheit hat sichtlich Fahrt aufgenommen und zeigt so manche Analyseakrobatik und dialektisch anmutende Begriffsspielerei. Noch komplexer wird die Debatte, wenn man die Sorge über die Zukunft unserer Demokratie hinzunimmt: Viele sahen (zumindest im letzten Herbst) einen schwierigen Winter auf uns zukommen, von einem „Wutwinter“ war sogar die Rede, der unsere Demokratie zu gefährden drohte, angesichts von weitreichenden Vertrauensverlusten, von Spaltung oder Polarisierung dann, wenn sich friedliche Bürger in rücksichtslose Radikale verwandeln. Und wie reagieren wir angesichts von Krisen, so fragte der Journalist Ulrich Schnabel (\* 1962) kürzlich, reagieren wir „eher selbstsüchtig oder eher hilfsbereit“<sup>14</sup>? Die meisten sind wohl davon überzeugt, das sollen entsprechende Umfragen zeigen, dass der Mensch „von Natur aus“ ein Egoist ist.<sup>15</sup> Das sieht aber ganz anders aus, so Schabel, wenn man die Menschen nach ihrer Selbsteinschät-

---

<sup>13</sup> F. Eichel, Angriff auf die Freiheit. Warum sich die Klimaproteste mit ihrem Vandalismus neuerdings gegen die Demokratie wenden, in: Die Zeit, Nr. 46 vom 10. November 2022, 55.

<sup>14</sup> U. Schnabel, Wenn es darauf ankommt, in: Die Zeit, Nr. 39 vom 22. September 2022, 27 f.

<sup>15</sup> Vgl. ebd.

zung fragt. Die meisten halten sich nämlich für hilfsbereit und solidarisch. In welche Richtung die Menschen dann tatsächlich tendieren, hängt wiederum davon ab, wie das Gemeinwesen eingeschätzt wird – als stabil und gerecht oder ungerecht. Je stabiler die demokratischen Strukturen, desto geringer die Gefahr, dass die Gesellschaft auseinanderbricht.

Wie kann man diese eigentümliche Spannung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung deuten? Und was soll der Verweis auf den von Natur aus selbstsüchtigen oder hilfsbereiten Menschen? Letzteres ist eher irreführend, weil es einen solchen Menschen „von Natur aus“, so oder so, und nach allem, was wir wissen können, gar nicht gibt. Und was ist mit dieser eigentümlichen Spannung? Zeigt sie nicht zum einen, dass es Solidaritätsbewusstsein in unserem Lande noch gibt und dass dieses Bewusstsein zum anderen durchaus als fragil einzuschätzen ist und nicht zuletzt deshalb der institutionellen Unterstützung bedarf? In diesen Deutungen, ob als Selbst- oder Fremdwahrnehmung, offenbart sich eine Überzeugung, die (noch) mit dieser Unterscheidung und Abgrenzung zugleich einen Handlungsspielraum gegenüber der als egoistisch wahrgenommenen Welt für sich in Anspruch nehmen will. Diese Erwartung präsent zu halten, ist dann, wie wir noch sehen werden, die Aufgabe von Institutionalisierungen. Wie auch immer – Freiheit und Solidarität stehen zur Debatte. Und die Hoffnung besteht darin, angesichts dieser vielfältigen Krisenerscheinungen mit der Frage nach dem Menschen der Sozialethik Orientierungshilfe zu gewinnen.

In den nun folgenden Überlegungen möchte ich den sozialetischen Begriff vom Menschen beispielhaft herzuleiten versuchen. Anhand dreier, ganz unterschiedlicher theoretischer Ansätze soll sich so ein bestimmtes Bild entwickeln, wobei die Begriffe Freiheit und soziale oder kulturelle Vermittlung den roten Faden bilden.

### 3 Soziale Freiheit

Beginnen möchte ich mit einer Feststellung: Der *moderne* Mensch ist der *Mensch der Freiheit*. Im Begriff der Freiheit bringt sich das Bewusstsein des modernen Menschen wie in keinem anderen zum Ausdruck. Das heißt, sobald im gesellschaftlichen Diskurs auf Freiheit angespielt wird, kann man mit entsprechender Resonanz rechnen –

jeder will in irgendeiner Form als Subjekt ernst genommen werden und beansprucht, sein Leben nach seinen Vorstellungen gestalten zu können. Das gilt auch für die Gesellschaft und ihre Institutionalisierungen – auch sie sind, darin sind sich die Beobachter weitgehend einig, von der Idee der Freiheit geprägt. Sie sollen sie sichern und unterstützen.

Wenn auch die Sozialethik den Begriff Freiheit in den Mittelpunkt stellt, wie ich es hier tun will, dann reicht es natürlich nicht, schlicht auf dieses Bewusstsein und seine Institutionalisierungen zu verweisen – man muss genauer hinschauen. Der Sozialethiker tut das in aller Regel mit Rückgriff auf den sozialphilosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskurs und die dort entwickelten Kategorien wie etwa den der Gerechtigkeit – anthropologische Perspektiven spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Zu Unrecht.

Drei beispielhafte Stimmen sollen nun einen Eindruck davon vermitteln, wie sich ein Bild vom Menschen der Sozialethik entwickeln lassen könnte. Diese Auswahl lässt sich nicht nur von der Vorstellung leiten, dass Freiheit im Mittelpunkt aller Bemühungen um ein Verständnis des Menschen stehen muss, sondern auch die Überzeugung, dass Freiheit nur sinnvoll als soziale begriffen werden kann. Ich hoffe sehr, dass die geneigte Leserschaft die Auswahl der Stimmen nicht als eine vorurteilvolle Sammlung von mir genehmen Ansätzen abtun wird, sondern als Suche nach möglichen anthropologischen Perspektiven, die ihre Plausibilität je für sich zu erweisen in der Lage sind.

Mein erster Zeuge soll Axel Honneth (\* 1949) sein. Denn seine theoretischen Bemühungen lassen sich zweifellos und ausdrücklich von dieser Intention leiten. Honneth ist einer der profiliertesten deutschen Sozialphilosophen und prominentester Vertreter der sogenannten dritten Generation der Frankfurter Schule und gehört zu den Theoretikern, die die Analyse der Gesellschaft konstitutiv einbinden wollen in den Ethikdiskurs. Er will, so drückt er sich aus, die Theorie der Gerechtigkeit vom Kopf auf die Füße stellen. Im Vorwort seines Freiheitsbuches aus dem Jahre 2011 hat er es sinngemäß so ausgedrückt: In den „konstitutiven Sphären“ unserer Gesellschaft, in Familie, Freundschaft und Liebe, in Wirtschaft, Arbeitswelt und Konsum, in Demokratie und Recht haben sich bestimmte Werte institutionell verkörpert. Und diese Werte, so lautet seine These, sind in den modernen liberaldemokratischen Gesellschaften „auf einen

einzigem zusammengeschmolzen“, und zwar auf den der „individuellen Freiheit in der Vielzahl der uns vertrauten Bedeutungen.“<sup>16</sup> Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen, sei gleich angefügt, dass Honneth keinesfalls der Überzeugung ist, dass das mit der Idee der Freiheit verbundene normative Versprechen auch angemessen verwirklicht wäre. Aber er will bei den gesellschaftlich schon institutionalisierten Werten und Ideen anknüpfen, um mit der normativen Reflexion nicht nachträglich und mühsam an die Realität anschließen zu müssen.

Die Idee der Freiheit soll sich bei ihm also auf der einen Seite auf die spezifisch menschlichen Fähigkeiten des Denkens, Kommunizierens, des produktiven Handelns beziehen – sie basieren auf der Annahme, „dass wir frei sind“. Freiheit meint dann die „Unabhängigkeit vom Willen Anderer“<sup>17</sup>, die erst Spontaneität und Kreativität möglich macht. Die Idee der Freiheit zeigt sich aber nicht nur in der Perspektive individueller Lebensführung, sondern auch im „institutionellen Rahmen“, sofern dieser als „Bedingung moralischer und politischer Selbstbestimmung“<sup>18</sup> begriffen werden kann. Dann muss sich die Idee individueller Freiheit auch in den für die moderne Gesellschaft typischen, ausdifferenzierten und spezialisierten Handlungsbereichen wiederfinden lassen.

Aber stehen wir hier nicht vor einer grundlegenden Ambivalenz? Bedeutet die Gesellschaft mit ihren Institutionalisierungen nicht notwendigerweise eine Beschränkung von individueller Freiheit? Honneth ist davon überzeugt, dass Freiheit sinnvoll nur als konkrete, eben als soziale gedacht werden kann, als ein Geschehen, in dem vermittelt „sozialer Verkörperungen“<sup>19</sup> und Institutionalisierungen, Freiheit überhaupt erfahrbar und erlebbar wird. Mit Rückgriff insbesondere auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) und Émile Durkheim (1858–1917) will er plausibel machen, dass erst wechselseitige Anerkennung und Solidarität zur Selbstverwirklichung verhelfen. Mit der berühmten Formel von Hegel ausgedrückt: „Bei-sich-selbst-Sein im Anderen“<sup>20</sup>. Das heißt, die anderen

<sup>16</sup> A. Honneth, *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*, Berlin 2011, 9.

<sup>17</sup> B. Recki, *Freiheit*, Wien 2009, 7.

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> Honneth, *Das Recht der Freiheit* (s. Anm. 16), 230.

<sup>20</sup> Ebd., 85.

stehen den eigenen Bestrebungen nicht entgegen, sondern ermöglichen sie erst und fördern sie.<sup>21</sup> Erst im anderen eröffnet sich die Möglichkeit, sich selbst zu erkennen und zu handeln. Wobei der andere im umfassenderen Sinne gemeint ist; sie schließt die Vielfalt von sozialen Gestaltungen mit ein. Zwischen „individuellem Einspruch“ und „institutioneller Realität“ entspinnt sich ein spiralförmiger Prozess derart, „daß die sittlichen Institutionen erst eine individuelle Autonomie ermöglichen, deren Betätigung dann wiederum zu einer Revision dieser Institutionen führen kann“<sup>22</sup>; ein „Ruhepunkt“ im Sinne eines festgefügtten Systems von Institutionen ist dann gar nicht mehr zu finden.

Dass dieser Weg keinesfalls selbstverständlich ist, zeigt ein Blick in die „Mainstream-Sozialethik“; sie hat einen anderen Weg gewählt: Mit John Rawls (1921–2002) und dem politischen Liberalismus, aber auch mit der Diskurstheorie beruft man sich dort in aller Regel auf ein Verständnis von Freiheit, das sie in der kantischen Tradition als einen Akt der Selbstgesetzgebung versteht, der sich zugleich an moralische Normen bindet, die strikt universalistischen Charakter tragen. Dann hängt Freiheit nicht zuletzt davon ab, ob es gelingt, aus allen konkreten Lebensumständen und Bindungen herauszutreten, um dann, an streng rationalen Kriterien orientiert, die Praxis zu gestalten. Man denke nur an die bekannten Begründungsfiguren „kategorischer Imperativ“, „Urzustand“, „Schleier des Nichtwissens“ oder „herrschaftsfreier Diskurs“. Für alle diese Instrumente ist ihre *Realitätsferne* gleichsam konstitutiv, beziehungsweise muss die normative Theorie erst nachträglich mit der Wirklichkeit vermittelt werden. Das heißt, die Grundsätze der Gerechtigkeit werden auf diesem Wege zunächst ohne Rücksicht auf die gesellschaftliche Realität entwickelt.<sup>23</sup>

Ich halte eine solche Position aus wenigstens zwei Gründen für problematisch: zum einen, weil sie ethische Forderungen im Sinne von Prinzipien „von oben herab“ an die Menschen herantragen und sie als allgemeingültige Universalien verstehen muss und zum anderen, weil sie mit anthropologischen und sozialphilosophischen Einsichten kaum zu vereinbaren ist, wie ich hier beispielhaft zu zeigen

---

<sup>21</sup> Vgl. ebd., 114.

<sup>22</sup> Ebd., 116.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 119–126.

versuche. Um es noch einmal zusammenzufassen: Honneth will mit seiner Theorie der Freiheit Begründung und Anwendung, normative Prinzipien und Gesellschaftsanalyse zusammenbringen. Er schaut auf das, was die Menschen tun, und damit auf die soziokulturellen Voraussetzungen als moralische Gegebenheiten, die jedem Akt der Selbstgesetzgebung (Kant) tatsächlich (nicht logisch notwendig) vorausliegen.

Unser Umgang mit der Corona-Pandemie ist für Honneth ein gutes Beispiel, um auf diesen Zusammenhang aufmerksam zu machen. In einem Zeit-Artikel aus dem letzten Jahr stellt sich Honneth die Frage, ob nicht die Pandemie ein Anlass sein müsse, „grundsätzlicher über die Formen unseres demokratischen Zusammenlebens nachzudenken.“<sup>24</sup> Unter anderem verweist er darauf, dass es doch nicht angemessen sein könne, sich nur auf das eigene Wohlergehen zu konzentrieren, „so als diene das Maskentragen oder mittlerweile die Impfung einzig dem Ziel, möglichst schnell wieder ins Fitnessstudio zurückzukehren.“ Blitzte nicht wenigstens für einen kurzen Augenblick der Gedanke auf, so fragt er, „dass unsere individuelle Freiheit viel stärker auf das Zutun und das Mitwirken aller anderen angewiesen sein könnte“, als es die allseits betriebene „Beschwörung des privaten Egoismus“ uns weismachen wolle? Könnte uns nicht die Pandemie lehren, von einem „individualistisch geprägten Begriff von Freiheit“ Abstand zu nehmen und „statt dessen auf die kommunikative Verschränktheit unserer individuellen Freiheit“<sup>25</sup> zu pochen?

Damit komme ich zu meinem zweiten Beispiel, wie man den Menschen der Sozialethik bestimmen könnte, indem man, so die These, sozialphilosophische und anthropologische Perspektiven zu verbinden sucht.

#### 4 *Animal symbolicum*

In der Tradition der „klassischen“ Philosophischen Anthropologie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die mit Namen wie Arnold

---

<sup>24</sup> A. Honneth, Wünsche für eine bessere Zukunft, in: Die Zeit, Nr. 21 vom 20. Mai 2021, 49.

<sup>25</sup> Ebd.

Gehlen (1904–1976), Helmuth Plessner (1892–1985) und Max Scheler (1874–1928) verbunden ist, findet die Idee von der sozialen Freiheit eine bemerkenswerte Parallele. Auch damals ging es um die fundamentale Bedeutung von Kultur für die Selbstentfaltung des Menschen. Erst wenn wir auf das schauen, was wir als Menschen hervorgebracht haben, auf unsere kulturellen Produktionen in ihrer ganzen Vielfalt, bekommen wir ein angemessenes Verständnis davon, was uns als Menschen auszeichnet – das ist eine ihrer zentralen Thesen. Deshalb hat der Philosoph und Kulturtheoretiker Ernst Cassirer (1874–1945), der zu dieser Generation von Anthropologen gehört, den Menschen als *animal symbolicum* definiert und gerade nicht als „animal rationale“<sup>26</sup>, aber auch nicht als *animal sociale*: Was den Menschen vom Tier unterscheidet, das ist aus seiner Sicht ein besonderer Prozess der Vermittlung – er nennt ihn auch Symbolisierung. Das heißt, der Mensch kann gar nicht anders, als sich zu den Bedingungen seines Daseins zu verhalten. Er hat sich ein „symbolisches Universum“ geschaffen, die Kultur. „So sehr hat er sich mit sprachlichen Formen, künstlerischen Bildern, mythischen Symbolen oder religiösen Riten umgeben, dass er nichts sehen oder erkennen kann, ohne dass sich dieses artifizielle Medium zwischen ihn und die Wirklichkeit schöbe.“<sup>27</sup> Das gilt nicht nur für die theoretische Sphäre, sondern auch für die praktische: Die Welt des Menschen ist auch hier keine von „harten Tatsachen“ oder unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung. Er lebt vielmehr „inmitten imaginärer Emotionen, in Hoffnungen und Ängsten, in Täuschungen und Enttäuschungen, in seinen Phantasien und Träumen.“<sup>28</sup>

Diese Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass das menschliche Leben durch so etwas wie einen „moralischen Impuls“<sup>29</sup> gekennzeichnet ist, der den Menschen ständig über sich hinaustreibt, ihn ständig um die Formung seiner Welt ringen lässt. Der Mensch schafft sich seine Welt. Das erinnert an Kant. Aber Cassirer räumt der Kultur eine konstitutive Funktion ein. Indem der Mensch Kultur schafft, hat er gleichsam einen Teil seiner Persönlichkeit „publiziert“.

---

<sup>26</sup> E. Cassirer, Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Hamburg 1996, 51.

<sup>27</sup> Ebd., 50.

<sup>28</sup> Ebd.

<sup>29</sup> O. Schwemmer, Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne, Berlin 1997, 174 u. a.



Und umgekehrt: Die kulturellen Produktionen stellen wiederum die Bedingungen bereit zu „immer größerer Selbständigkeit der [...] Gestaltung“<sup>30</sup>; sie geben dem Menschen Halt und Orientierung, die für Erkennen und Handeln notwendig sind. Und sie vermitteln Freiheit: Der Mensch kommt gerade dadurch zu sich selbst, dass er aus sich herausgeht. Das heißt, der freie Wille, der bei Kant noch völlig unempirisch ausfällt,<sup>31</sup> erscheint nun als eine bestimmte Grundrichtung des Bewusstseins, die nicht gleichsam im luftleeren Raum schwebt oder sich im prozessualen Vollzug verflüchtigt. Im Gegenteil: Der Wille oder moralische Impuls richtet sich auf die Welt in der Vielfalt ihrer Gestalten und sucht mit ihrer Hilfe Orientierung und Form. In seinen „produktiven Resultaten“ nimmt er „gleichsam institutionelle Formen an und tritt uns verobjektiviert in den Dimensionen der menschlichen Welt gegenüber.“<sup>32</sup> Und genau diese Objektivierung schafft die für Freiheit notwendige Distanz zur Lebensunmittelbarkeit, die durch Reiz-Reaktions-Mechanismen geprägt ist.

Honneth konzentriert sich auf das intersubjektive Verhältnis, auf den Umgang der Menschen untereinander, auch wenn er es immer in bestimmten Kontexten eingebunden denkt. Und er hat eine Theorie der Anerkennung entworfen und Freiheit als ein Geschehen wechselseitiger Anerkennung rekonstruiert – „Bei-sich-selbst-Sein im Anderen“. Er zielt auf eine Ordnung, „in der der eine dem anderen zur Selbstverwirklichung verhilft.“<sup>33</sup> Mit Cassirer kann man nun subjekttheoretisch etwas tiefer ansetzen und dadurch die Vielfalt kultureller Produktionen mit ins Spiel bringen: Das heißt, auch Anerkennungshandlungen vollziehen sich nicht im luftleeren Raum, irgendwo zwischen zwei individuellen „einsamen“ Subjekten. Sie benötigen vielmehr bestimmte Symbolformen und „konkrete Gegenstände, auf die sich die wechselseitige Anerkennung beziehen

---

<sup>30</sup> Ebd., 163.

<sup>31</sup> Vgl. H. Rommel, Zur Aktualität der Kantischen Frage nach ethischen Handlungsmotivationen, in: *Ethica* 6 (2/1998) 163–182, der in der Achtung den Versuch Kants zu identifizieren versucht, das reine, unempirische Faktum des guten Willens mit einem *Motiv* zu verbinden, das nicht von außen kommt, sondern durch die Vernunft selbst initiiert ist und somit die Autonomie des Ethischen nicht anzutasten vermag.

<sup>32</sup> Recki, Freiheit (s. Anm. 17), 87.

<sup>33</sup> Honneth, Das Recht der Freiheit (s. Anm. 16), 103.

kann.<sup>34</sup> Wenn das so ist, dann wird das ganze Universum der kulturellen Ausdrucksgestalten, von der Sprache über Wissenschaft, Wirtschaft und Technik bis hin zu Kunst und Religion, zum „normativ strukturierten sozialen Anerkennungsraum.“<sup>35</sup> Und umgekehrt: Die kulturellen Produktionen werden erst dadurch zum Spiegel meiner selbst, „dass sie von anderen gebraucht und fortgeführt werden.“<sup>36</sup> Der Maßstab für die Beurteilung von Anerkennungsverhältnissen ist, gut sozioethisch gedacht, „das Selbstverhältnis der Subjektivität. Verhältnisse, die nicht zu einem gelingenden Selbstverhältnis der beteiligten Akteure und damit zu ihrer Konstitution *als Subjekte* führen, sind falsche Verhältnisse.“<sup>37</sup> Freiheit ist grundsätzlich kulturell vermittelt zu denken und kann deshalb auch scheitern; wir können Freiheit „pflegen oder zerstören“<sup>38</sup>.

Es handelt sich hier also um einen sehr offenen und „dynamischen“ Begriff vom Menschen – sowohl bei Honneth als auch bei Cassirer. Den Menschen kennzeichnet Wille, Streben, Selbsttranszendenz, der ständige Aufruf zur Veränderung. Den Menschen kennzeichnet keine geheime Substanz oder Essenz, die sich irgendwo im Inneren befindet, sondern eine Aufgabe, ein Prozess, bei Cassirer Symbolisierung genannt, der wiederum sozialer und kultureller Vermittlung bedarf. Freiheit, die den Menschen vom Tier unterscheidet, ist in diesem Sinne keine Tatsache, kein Faktum, sondern ein Postulat, nicht gegeben, sondern stets aufgegeben. Sie gehört der Welt des Möglichen an. Die Welt der Ethik ist „stets im Bau“<sup>39</sup>. Ethik ist Utopie: „Die große Bestimmung der Utopie ist es, Raum zu schaffen für das Mögliche, im Gegensatz zu einer bloß passiven Ergebung in die gegenwärtigen Zustände.“<sup>40</sup>

Dass das Folgen hat für den Charakter und die Reichweite ethischer Urteile, soll nicht bestritten werden: kategorische Urteile sind nicht mehr möglich. Dann kann es nur noch um eine noch bessere, vollständigere, umfassendere Repräsentation der Werte gehen, die

---

<sup>34</sup> G. Kreis, Cassirer und die Formen des Geistes, Berlin 2010, 319.

<sup>35</sup> Ebd., 172 f.

<sup>36</sup> Ebd., 321.

<sup>37</sup> Ebd., 323 [Hervorhebung Verf.].

<sup>38</sup> O. Schwemmer, Die kulturelle Existenz des Menschen, Berlin 1997, 36.

<sup>39</sup> Cassirer, Versuch über den Menschen (s. Anm. 26), 99.

<sup>40</sup> Ebd., 100.

sich in den „existierenden Formen der Sittlichkeit“<sup>41</sup> auffinden lassen. Die Objektivität des Praktischen kann nicht mehr durch einen bestimmten Gegenstandsbezug, nicht durch einen dinglichen Inhalt oder durch Trieborientierung oder Ausrichtung auf ein Triebobjekt garantiert werden, sondern durch die Grundrichtung des Willens, durch ein ständiges Streben nach Veränderung. Denn, noch einmal: Menschliche Freiheit ist kein Faktum, sondern ein Postulat, nicht gegeben, sondern aufgegeben.<sup>42</sup> Diese ethische Bescheidenheit ist übrigens der katholischen Soziallehre nicht unbekannt. Ich erinnere wieder an Oswald von Nell-Breuning und seine Beschreibung der Gesellschaftslehre als „Gefüge von offenen Sätzen“<sup>43</sup>; ihr Wahrheitsanspruch sei notwendig hypothetisch, so hat er sich ausgedrückt, weil sich in ihren Aussagen normative und empirische Prämissen verbinden müssten.

## 5 Wir-Intentionalität

Aber zurück zur Anthropologie und zum Menschenbild der Sozialethik. Die soeben zusammengetragenen kulturanthropologischen und sozialphilosophischen Überlegungen finden interessante Parallelen in einem noch anderen Forschungsfeld, nämlich dem verhaltensbiologischen. Und damit bin ich bei dem dritten und letzten Beispiel der Suche nach dem Menschen der Sozialethik. Auch Verhaltensbiologen verweisen als zentrales Merkmal des Menschen auf die Kultur. Der Mensch sei, so heißt es dann, von Natur aus auf die Kultur ausgerichtet. „Die Menschen sind biologisch daran angepaßt, in einem kulturellen Kontext heranzuwachsen“<sup>44</sup>, so hat etwa der viel beachtete US-amerikanische Psychologe und Neurowissenschaftler Michael Tomasello (\* 1950) seine Forschungsergebnisse zusammengefasst.

Bemerkenswerterweise, und das hat sicher auch dazu beigetragen, den Namen Tomasello bekannt zu machen, kritisiert er das Men-

<sup>41</sup> Honneth, Das Recht der Freiheit (s. Anm. 16), 27.

<sup>42</sup> Vgl. A. Jürgens, Humanismus und Kulturkritik. Ernst Cassirers Werk im amerikanischen Exil, München 2012, 130.

<sup>43</sup> Nell-Breuning, Soziallehre der Kirche (s. Anm. 11), 27.

<sup>44</sup> M. Tomasello, Warum wir kooperieren, Berlin 2010, 84.

schenbild der Mainstream-Ökonomie, den *homo oeconomicus*. Denn, so Tomasello, der Mensch sei für sein Überleben nicht auf signalgesteuerte Anpassung, – das ist tatsächlich typisch für die ökonomische Handlungstheorie – sondern auf Kooperation und wechselseitiges Verstehen angewiesen. „Von Natur aus“, so sollen seine experimentellen Beobachtungen an Schimpansen, Bonobos und Kleinkindern zeigen, sei der Mensch eher lieb und altruistisch orientiert. Ursprünglich sei er mit der besonderen Gabe der Empathie ausgestattet, der „Wir-Intentionalität“, so nennt er es, anders als die Primaten, die gar nicht auf die Idee kommen, ihre Beute zu teilen. Kleine Kinder, so Tomasello,

„formen mit anderen gemeinsame Ziele, denen sich beide Parteien normativ verpflichtet fühlen, sie entwickeln gemeinsame Aufmerksamkeit sowie einen gemeinsamen konzeptuellen Hintergrund, und sie schaffen gemeinsam symbolische, institutionelle Realitäten, die einem zuvor nicht bedeutungstragenden Etwas deontische Kraft verleihen.“<sup>45</sup>

Mit anderen Worten: Die „normale menschliche Ontogenese umfasst [...] eine kulturelle Dimension“<sup>46</sup>, Menschen lernen, „welche Handlungen andere von ihnen *erwarten*.“<sup>47</sup> Und es kommt noch etwas Wichtiges hinzu: Dieses „Gemeinsame“ erfüllt eine bestimmte Funktion, so Tomasello, es eröffnet erst die Möglichkeit, über Sachverhalte „außerhalb des Hier und Jetzt zu kommunizieren“<sup>48</sup>. Die Kultur, die sich der Mensch geschaffen hat und in der er notwendig lebt, ist eine symbolische Realität, die es erlaubt, Dinge oder Sachverhalte „pantomimisch“ darzustellen, so drückt er sich aus, so zu tun, als ob, auf Reflexions-*Distanz* zu gehen,<sup>49</sup> die Handlungsspielräume zu gewinnen, die für Selbsterkenntnis und Freiheit unverzichtbar sind.

Dass die Anlage der Wir-Intentionalität den Menschen im Laufe seines Lebens zu verstärkter Anpassung an die Erwartungen der anderen (ver)führt, mag erklären, warum unsere Gesellschaft tatsächlich so wenig solidarisch erscheint. Die besondere Sensibilität für

---

<sup>45</sup> Ebd.

<sup>46</sup> Ebd.

<sup>47</sup> Ebd.

<sup>48</sup> Ebd., 79.

<sup>49</sup> Vgl. ebd.

andere, die ausgeprägte Empathiefähigkeit, die Fähigkeit, sich im anderen selbst anzuschauen, macht nämlich den Menschen auch ausgesprochen empfänglich für von außen an ihn herangetragene Erwartungen. Und die bedeuten in einer kapitalistisch geprägten Gesellschaft Konkurrenzdenken und Egoismus. Wieder steht die eigentümliche Wechselwirkung zwischen individuellem Subjekt und Welt oder Kultur vor uns; wir sind Produzenten und Produkt zugleich: „Durch unsere gemeinsamen Bemühungen haben wir unsere eigenen kulturellen Welten geschaffen, und wir passen uns ihnen permanent an.“<sup>50</sup> Symboltheoretisch ausgedrückt klingt es allerdings aktiver: Die Welt, die wir uns geschaffen haben und in der wir leben, bietet zugleich den Resonanzraum, der uns die Spielräume vermitteln kann, die ein Bewusstsein von Selbstwirksamkeit (erst) möglich machen. Völlig zu Recht stellt Jürgen Habermas deshalb Tomasello in seiner Laudatio anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 2009 in die Tradition der Hegelschen Mentalismuskritik: Weil unser subjektiver Geist gerade nicht als „selbstreferentiell geschlossen“<sup>51</sup> zu verstehen ist, abgegrenzt gegen die Umwelt, *gerade deshalb* ist er frei! Erst der Bezug zur Umwelt verschafft ihm die für Freiheit nötigen Spielräume.<sup>52</sup>

Wenn das in etwa stimmen sollte, dann hat es wenig Sinn, an die Moral der Einzelnen appellieren zu wollen. Dann greifen sowohl Tugendethik als auch Moralappelle zu kurz. Sie würden wohl eher Skeptis schüren. Unsere Aufmerksamkeit müsste sich konsequenterweise auf die Strukturen und Institutionen richten, auf die kulturellen Kontexte, die wir uns geschaffen haben. Hier steht die Freiheit auf dem Spiel. Wieder zeigt sich: Die Kultur in ihrer ganzen Fülle ist also nicht nur Ausdruck für die Gemeinschaftsorientierung des Menschen, sondern auch Bedingung seiner Selbstentfaltung und Freiheit. Weil wir kooperieren, sind wir klug geworden, so heißt es bei Tomasello.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Ebd., 84.

<sup>51</sup> J. Habermas, Bohrungen an der Quelle des objektiven Geistes. Hegel-Preis für Michael Tomasello, in: ders., Im Sog der Technokratie. Kleine Politische Schriften XII. Berlin 2013, 166–173, hier: 171.

<sup>52</sup> Dieser Gedanke von der notwendigen Vermittlung findet sich übrigens auch in der katholischen Theologie an prominenter Stelle wieder – in der Lehre von der Sakramentalität.

<sup>53</sup> Vgl. M. Tomasello, Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens, Berlin 2014; ders., Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese, Berlin 2020.

## 6 Diskursive Mechanismen

Damit sind wir wieder bei der Sozialethik angekommen. Und bei der Frage nach dem Menschen der Sozialethik. Was verbindet die drei ausgewählten Ansätze? Es ist die Einsicht in die Kulturabhängigkeit des Menschen. Was den Menschen zum Menschen macht, davon sind alle drei überzeugt, das ist seine kulturelle Dimension. Wobei Kultur im weitesten Sinne zu verstehen ist und alle menschlichen Produktionen umfasst. Der Mensch schafft sich seine Welt. Und umgekehrt: Erst durch die Kultur wird der Mensch in die Lage versetzt, seine „natürliche[n] Trägheit“<sup>54</sup> zu überwinden und aktiv zu werden. Zwischen den Menschen und der Kultur waltet also eine Wechselwirkung. Die Konsequenzen für den Freiheitsbegriff liegen nahe: Der Mensch ist das Wesen der Freiheit – Freiheit aber nicht als „natürliches Erbe“ des Menschen verstanden, sondern als Aufgabe, als ständige Herausforderung. Wir müssen sie schaffen. Honneth hat diesen Prozess, der sich zwischen Individuum und sozialer Realität entspinnt, sehr treffend mit einer Spirale verglichen, weil er auf der einen Seite das Individuum im Rezeptionsmodus zu eigener Aktivität und weil er auf der anderen Seite zur Revision der bestehenden Institutionen anregt: Erst die „sittlichen Institutionen“ ermöglichen individuelle Autonomie, „deren Betätigung dann wiederum zu einer Revision dieser Institutionen führen kann“<sup>55</sup>. Freiheit ist also keine Tatsache, auf die man sich berufen könnte, sondern ein Postulat; sie gehört der Welt des Möglichen an und kann sich mit dem Gegebenen nicht begnügen.

Welche kulturellen oder sozialen Formen taugen dazu, diesen Vermittlungsprozess zu unterstützen, welche behindern ihn?<sup>56</sup> Diese Frage verlangt zunächst nach einer Analyse moderner Gesellschaft. Für Honneth ist unsere Gesellschaft durch einen umfassenden Prozess der Atomisierung gekennzeichnet. Ob Arbeits- oder Konsumwelt, ob unser Umgang mit Corona, die Einzelnen werden immer mehr auf sich selbst zurückgeworfen und es finden sich nur sehr

---

<sup>54</sup> Cassirer, Versuch über den Menschen (s. Anm. 26), 100.

<sup>55</sup> Vgl. Honneth, Das Recht der Freiheit (s. Anm. 16), 116.

<sup>56</sup> Vgl. etwa L. Herzog, Das System zurückerobern. Moralische Verantwortung, Arbeitsteilung und die Rolle von Organisationen in der Gesellschaft, Darmstadt 2021.

wenige Versuche, diesem Trend entgegenzuwirken. Und es ist genau diese Tendenz zur Atomisierung, so paradox es auch klingen mag, die unsere Freiheit zu bedrohen scheint. Das ist deshalb so, weil der Mensch als das Wesen bestimmt werden kann, das ständig um seine Selbstentfaltung ringen muss und die eben nur über den „Umweg“ von Gesellschaft und Kultur gelingen kann. Ist die Vermittlung so geartet, dass dieser Austauschprozess blockiert wird, ist ein durch Reflexivität gekennzeichnetes Selbstverhältnis nicht mehr möglich. Gemeint sind Verhältnisse, die keine Distanznahme zum „Rollenoktroi“<sup>57</sup> mehr zulassen, wo Reiz-Reaktions-Reflexe dominieren, der „Sog der Einfachheit“<sup>58</sup> die Kommunikation prägt, wo dem Arbeitenden alle Spielräume genommen werden und keine „unorganisierten und unorganisierbaren Rest[e]“<sup>59</sup> mehr bleiben.<sup>60</sup>

Honneth empfiehlt die Einrichtung von „diskursiven Mechanismen“, von Institutionen, die die Betroffenen überhaupt erst dazu anregen, einen Prozess wechselseitiger Anerkennung in Gang zu setzen oder entsprechende Regeln zu etablieren. Statt beklemmender Sprachlosigkeit und Wettbewerbs-Zynismus, Mitbestimmung und Diskussion. Indem der zugrundeliegende Anspruch sozialer Freiheit institutionell abgebildet wird, kann er im Bewusstsein der Beteiligten wachgehalten werden, so Honneth.<sup>61</sup> Denn Freiheit ist schließlich nur in „institutionellen Komplexen“<sup>62</sup> erfahr- und erlebbar.<sup>63</sup> Solche „institutionelle Anregungen“<sup>64</sup> wären so wichtig, um beispielsweise „unter den Verbrauchern selbst oder zwischen ihnen und den Unter-

---

<sup>57</sup> A. Nassehi, G. Weber, *Tod, Modernität und Gesellschaft. Entwurf einer Theorie der Todesverdrängung*, Opladen 1989, 292.

<sup>58</sup> A. Nassehi, *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*, München 2019, 225.

<sup>59</sup> Ders., *Arbeit 4.0. Was tun mit dem nicht organisierten Rest?*, in: P. Felixberger, A. Nassehi (Hg.), *Kursbuch 179 – Freiheit, Gleichheit, Ausbeutung*, Hamburg 2014, 135–154, hier: 152.

<sup>60</sup> Diese Bestimmungsversuche sind aber nicht mit der Kritik an der Dominanz der negativen Freiheit zu verwechseln, die Honneth zu Recht erhoben hat.

<sup>61</sup> Vgl. Honneth, *Das Recht der Freiheit* (s. Anm. 16), 349.

<sup>62</sup> Ebd., 229.

<sup>63</sup> Auch dieser Gedanke erinnert an einen aus der katholischen Soziallehre altbekannten Begriff, den der Subsidiarität. Auch der Subsidiaritätsgedanke geht davon aus, dass der Mensch das Wesen ist, das der sozialen Vermittlungen bedarf, und zwar so, dass sie seine Selbstentfaltung unterstützen; auch in ihm geht es darum, intermediäre Sozialformen zu stärken oder neu zu etablieren.

<sup>64</sup> Ebd., 399.

nehmen einen Prozeß der Perspektivenübernahme in Gang zu setzen<sup>65</sup> oder, mit Blick auf die Arbeitswelt, entsprechende Regeln, die „die soziale, kooperative Bedeutung der wirtschaftlichen Tätigkeiten im Bewußtsein der Beteiligten“<sup>66</sup> verankern. Ganz ähnliche Überlegungen, was die Institutionalisierungsperspektive und ihre besondere Akzentuierung betrifft, finden sich im Übrigen und schon seit geraumer Zeit auch in der ordnungs- und steuerungstheoretischen Debatte und ihrer sozialetischen Rezeption wieder.<sup>67</sup>

Die Frage nach dem *Menschen der Sozialethik* will daran erinnern, dass es keinen Sinn hat, vom Menschen zu reden, ohne von seiner Welt zu reden, dass weder das einfache Modell von der Natur des Menschen noch alle „romantisierenden Vorstellungen von einem paradiesischen Urzustand“<sup>68</sup> hilfreich erscheinen, weil sie die „Kulturalität als zentralen Aspekt der menschlichen Natur“<sup>69</sup> nicht angemessen auf den Begriff zu bringen vermögen. Diesen *Umweg* des Menschen auf dem Weg zu sich selbst ernst zu nehmen, ist für Politik wie Wissenschaft (und Ethik) mühsam und unsicher und der Verweis auf den Menschen der Sozialethik immer auch ein Verweis auf unsere bleibende Verantwortlichkeit für die institutionellen Bedingungen von Selbstentfaltung und Freiheit. Um es noch einmal mit den Worten von Ernst Cassirer zu sagen: „Die Freiheit ist kein natürliches Erbe des Menschen. Um sie zu besitzen, müssen wir sie schaffen.“<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> Ebd., 400.

<sup>66</sup> Ebd., 428.

<sup>67</sup> Vgl. G. Wilhelms, *Die Ordnung moderner Gesellschaft. Gesellschaftstheorie und christliche Sozialethik im Dialog*, Stuttgart 1996, besonders 109–124.

<sup>68</sup> Hartung, *Philosophische Anthropologie* (s. Anm. 7), 90.

<sup>69</sup> Ebd.

<sup>70</sup> E. Cassirer, *Mythus des Staates*, Frankfurt a. M. 1985, 376.



## **Menschenbilder – zur Geschichte der Gleichheit und Ungleichheit**

*Aleida Assmann*

### 1 Einleitung

Im Hintergrund dieses Bandes steht eine allgemeine, sich stetig verschärfende Erfahrung: Wir leben in einer Zeit des dramatischen Wandels, in der sich die Krisen nicht auflösen, sondern immer noch vermehren. Das heißt: Wir leben im Modus eines fortgesetzten Krisenmanagements. Die Schlüsselfrage lautet: Verstehen wir uns dabei als ein Spielball oder als verantwortliche Akteure und Gestalter der Welt?

Die Antwort auf diese Frage hängt ganz wesentlich von unserem Bildungsgrad ab. Wenn wir uns als Spielball und Opfer der Geschichte verstehen, fokussieren wir ausschließlich auf uns selbst, auf unsere Kränkungen, Unannehmlichkeiten und die Zumutungen, die jeder und jede anders erlebt. Dann liegt es nahe, denen hinterher zu laufen, die an unseren Stolz appellieren, einfache Programme anbieten und auf gefährliche Lösungen setzen. Bildung hat viel mit der Verarbeitung von Komplexität, mit Menschenbildern und Persönlichkeitsbildung zu tun, denn sie enthält immer schon beides: Es geht darum, sich Wissen anzueignen und sich als Person zu entwickeln. Der Anspruch dieser Publikation ist deshalb nicht gering: Menschen zu einer verantwortlichen Mitgestaltung in diesem Wandlungsprozess zu befähigen.

Auf dieses Ziel möchte ich auch meinen Beitrag ausrichten. Die Frage, die sich gerade auch vonseiten der Kirche stellt, ist die nach unserem individuellen und kollektiven Selbstverständnis, wie es nicht nur in unserem sozialen Umfeld, sondern auch durch unsere Kultur und Geschichte mitgeprägt wurde. Die Aufgabe, die ich mir dabei konkret stelle, besteht darin, ein Wissen zu vermitteln, das in unserer Gesellschaft und Kultur noch nicht wirklich angekommen ist, das wir aber, wie ich meine, für ein inklusiveres Verständnis unserer Geschichte und ein offeneres Menschenbild gerade dringend brauchen.

Mein Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil (Abschnitt 2) handelt von einer Verkürzung des westlichen Menschenbildes auf das freistehende und autonome Individuum. Dieses Menschenbild ist ergänzungsbedürftig. Das möchte ich anhand von jüdischen Philosophen zeigen, die nach dem Ersten Weltkrieg vor genau 100 Jahren das monologische Menschenbild der deutschen Philosophie auf eine dialogische Grundlage gestellt haben, indem sie das in der philosophischen Tradition künstlich isolierte Subjekt wieder mit seinen Mitmenschen verbanden. Dieser Impuls ist historisch noch gar nicht richtig zum Zuge gekommen. Er verschwand damals umgehend von der Bildfläche zusammen mit den jüdischen Autoren, die geächtet und verfolgt wurden. Sie mussten von heute auf morgen das Land verlassen. In der NS-Zeit folgte in den 1930er-Jahren ein neues Menschenbild, nämlich das eines kollektiven Wir, das sich als eine ethnisch homogene Volksgemeinschaft konstituierte, die keinen Platz mehr für jüdische Bürger(innen) ließ. Während wir die Geschichte des Menschenbildes des Antisemitismus heute als eine zu bearbeitende Schuld vor Augen haben, haben wir von dem Menschenbild des Rassismus, der zur Zeit des Zweiten Kaiserreichs in Frankreich als offizielle Doktrin die Kolonialgeschichte stützte, noch wenig Anschauung. Darauf werde ich in meinem zweiten Teil unter der Überschrift „Wir und die Anderen“ (Abschnitt 3) eingehen. Während die Historiker diese Geschichte inzwischen gut erforscht haben, ist die einst weitreichende Geltung des kolonialen Menschenbildes, das auf einer wissenschaftlich abgesicherten Lehre der menschlichen Ungleichheit basierte, noch kaum im Bewusstsein der meisten Deutschen angekommen. Das könnte sich aber auch ändern, denn im März 2023 ist ein bemerkenswerter Film zum Thema von Lars Kraume (\*1973) in deutschen Kinos angelaufen. Er heißt „Der vermessene Mensch“ und schildert die Geschichte eines jungen Ethnologen aus Berlin, die auf einer Kolonial-Ausstellung in Berlin 1896 beginnt und ihn in der Zeit des Aufstandes der Herero und Nama in Namibia zum Zeitzeugen dieser Kämpfe sowie kolonialer Praktiken wie des Einsammelns von Schädeln zu Forschungszwecken werden lässt. Mit diesem Film öffnet sich gerade ein Fenster in der Öffentlichkeit, in dem die Gesellschaft sehr kompakt und anschaulich viel über Rassismus und das Menschenbild zur Zeit des Zweiten Kaiserreichs erfahren kann.

## 2 Ich und Du: Der Mensch in der Rolle des Mitmenschen

Wie die Natur des Menschen jeweils definiert wird, das hängt weitgehend von den Kulturen ab, in denen Menschen leben und den Werten, die ihre Lebensformen prägen. In westlichen Gesellschaften wird der Mensch seit der griechischen und römischen Antike, der Renaissance und noch einmal verstärkt seit der Aufklärung als ein Individuum definiert, das als ein autonomes Wesen existiert, mit Freiheiten ausgestattet ist und für sein Leben weitgehend selbst verantwortlich ist. Die dominante Wirtschaftsform des Kapitalismus und der westliche Fortschrittsglaube haben weitere Merkmale wie Wettbewerb und Leistungsdenken hervorgebracht, die dieses Menschenbild stützen und weiter zuspitzen.

Ungebrochen kurz zusammengefasst steht am Anfang der westlichen Philosophie das autonome Individuum, das seine Verletzlichkeit und Abhängigkeit anderen gegenüber vergisst, um sich auf Kosten anderer in Richtung Macht und Autorität, aber auch Originalität, Leistung und Wettbewerb zu entwickeln. Genau dieses Grundprinzip haben jüdische Philosophen vor genau 100 Jahren infrage gestellt. Ein Beispiel dafür ist die Philosophie Martin Bubers (1878–1965), die einen dialogischen Gegenentwurf zu diesen monologischen Prämissen deutscher Subjektphilosophie formuliert hat.<sup>1</sup> Buber stellte dem Ich das Du gleichberechtigt gegenüber und ging dabei von der Grundstruktur der Gegenseitigkeit aus. In den Mittelpunkt seines Denkens stellte er die soziale Einbettung des Menschen und die Begegnung zwischen dem Ich und dem Anderen. Das Ich hat die Möglichkeit, den Anderen als ein Du anzunehmen, es kann sich von ihm aber auch in sogenannten Ich-Es-Beziehungen entfernen und den Anderen damit auf Abstand halten. Solche Akte der Distanznahme können einen Zuwachs an Freiheit und Autonomie bedeuten, aber in diesem Rückzug gegenüber dem Anderen liegt auch die große Gefahr, andere Menschen nicht mehr auf Augenhöhe wahrzunehmen, was es dann erleichtert, sie zu beherrschen und auszubeuten. In Ich-Es-Beziehungen ist, wie Buber deutlich macht, ein instrumentelles

---

<sup>1</sup> M. Buber, *Ich und Du*, Gerlingen <sup>13</sup>1997 [Erstveröffentlichung 1923]; vgl. auch die Neuauflage M. Buber, *Ich und Du*. Mit einem Nachwort und Anmerkungen von B. Lang, Ditzingen 2021 [Kommentierte Ausgabe mit Glossar].

Weltverhältnis angelegt, und das wiederum ist ein Schlüssel dafür, wie in Macht über Menschen ausgeübt und vergrößert werden kann.

Buber war nicht der einzige Philosoph, der in den 1920er-Jahren diesen Weg beschritt.<sup>2</sup> Diese Tradition wiederzuentdecken und stark zu machen, nachdem sie im philosophischen Mainstream marginalisiert, ausgemustert und inzwischen weitgehend vergessen wurde, halte ich für eine wichtige aktuelle Aufgabe. Die hier in Erinnerung gebrachte Philosophie der Mitmenschlichkeit entstand im Schatten des Ersten Weltkriegs (1914–1918) und ist als Entwurf eines anderen Menschenbildes für eine neue Zukunft zu verstehen. Karl Löwith (1897–1973) hat als junger Mann in diesem Krieg gekämpft und ist schwer verwundet worden. Seit 1919 studierte er bei Martin Heidegger (1889–1976), dessen neue Sprache und Denkbewegungen die junge Generation rückhaltlos faszinierten. In einem Lebensrückblick fasste er diese Ausstrahlung des Lehrers zusammen: „Die spürbare Intensität und der undurchsichtige Tiefgang von Heideggers geistigem Antrieb ließ alles andere verblassen.“<sup>3</sup> Mit der Zeit entwand sich der Schüler jedoch dem Zugriff des Meisters und drehte dessen Begriffe in einer Weise um, dass sie eine Neugründung der Sprache und des Menschenbildes erlaubten.

Löwith entwickelte seine dialogische Philosophie in seinem Buch „Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen“<sup>4</sup> aus dem Jahr 1928. Auch er kämpfte gegen das in der deutschen Philosophie allgegenwärtige und obsessive dualistische Grundschema von Subjekt und Objekt an. Dieses geht von der Subjektposition aus, um ihr dann

---

<sup>2</sup> Vgl. E. J. Bauer (Hg.), *Das Dialogische Prinzip – Aktualität über 100 Jahre*. Hg. im Auftrag des Fachbereichs Philosophie / KTH der Universität Salzburg und der Internationalen Ferdinand Ebner-Gesellschaft, Darmstadt 2018.

<sup>3</sup> Zitiert nach J. Koltan, *Der Mitmensch. Zur Identitätsproblematik des sozialen Selbst ausgehend von der Frühphilosophie Martin Heideggers und Karl Löwiths* (Epistemata – Würzburger Wissenschaftliche Schriften 502), Würzburg 2012, 50. Ich verdanke dieser Studie wichtige Hinweise.

<sup>4</sup> Vgl. K. Löwith, *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*. Ein Beitrag zur anthropologischen Grundlegung der ethischen Probleme, München 1928 [unveränderter Nachdruck Darmstadt 1962; <sup>2</sup>1969]; vgl. als weitere Ausgaben: K. Löwith, *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*, in: ders., *Sämtliche Schriften*. Band 1: *Mensch und Menschenwelt. Beiträge zur Anthropologie*. Hg. von K. Stichweh u. a., Stuttgart 1981, 9–197; K. Löwith, *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen*, Freiburg i. Br. – München 2013 [mit einer Einführung von G. Tidona].

die Welt oder die Anderen in der Position eines Objekts gegenüberzustellen. In seiner Einleitung bringt Löwith diese abendländische Entwicklung auf den Punkt, wenn er schreibt: „Die Hauptquelle des deutschen Idealismus sind Renaissance und Reformation. Beide wirkten darauf hin, die Selbständigkeit des Individuums – gegenüber der Natur (Umwelt) und der Gesellschaft (Mitwelt) zu entwickeln.“<sup>5</sup> Mit dieser willkürlichen Gegenüberstellung zwischen Subjekt und Objekt sei überhaupt erst die Setzung des „Ich bin“ und „ich denke“ möglich geworden, die sich seither durch die ganze Philosophiegeschichte zieht. Löwiths Beispiele für diese Fixierung sind das „reine Bewußtsein“ von Edmund Husserl (1859–1938), die „moralische Autonomie“ von Immanuel Kant (1724–1804), der „Geist“ im Sinne von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) oder die „Existenz“ bei Søren Kierkegaard (1813–1855). Als „typischen Ausdruck“ der Subjekt-Objekt-Gegenüberstellung zitiert Löwith Georg Simmel (1858–1918):

„Wenn man eine Grundtatsache sucht, die als die allgemeinste Voraussetzung aller Erfahrung und aller Praxis, aller Spekulation des Denkens und aller Lust und Qual des Erlebens gelten könnte, so wäre sie vielleicht so zu formulieren: Ich und die Welt. Das Dasein, von dem wir überhaupt sprechen können, kann sich gar nicht anders vollziehen, als daß einem Subjekt ein Reichtum von Objekten gegenübersteht, den es lieben oder hassen, den es erkennen und bearbeiten kann, von dem es gefördert oder gehemmt wird.“<sup>6</sup>

Im Gegensatz zu dieser Denktradition, die auf die Isolierung eines autonomen Individuums ausgerichtet ist, hat Löwith einen Strukturzusammenhang menschlicher Existenz freigelegt, der „das Verhältnis des einen zum andern“ in den Mittelpunkt stellt. Um seine Theorie des Menschseins als Miteinandersein zu erläutern, stellt er seiner Studie einen Vers aus Johann Wolfgang von Goethes (1749–1832) Torquato Tasso voran: „Der Mensch erkennt sich nur im Men-

<sup>5</sup> Ebd., 17 [zitiert wird nach der Ausgabe Stuttgart 1981].

<sup>6</sup> G. Simmel, Hauptprobleme der Philosophie. Philosophische Kultur. Hg. von R. Kramme und O. Rammstedt (Georg Simmel Gesamtausgabe Band 14), Frankfurt a.M. 1996, 80; vgl. Löwith, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen (s. Anm. 4), 18.

schen.“<sup>7</sup> Dieser Satz muss als eine direkte Entgegnung auf René Descartes' (1596–1650) Grundsatz „Ich denke also bin ich“<sup>8</sup> verstanden werden.

Löwith entwickelt eine Phänomenologie, die nicht in reiner unmittelbarer Anschauung verharret, sondern aus der eigenen geschichtlichen und menschlichen Situation heraus die Erscheinungsweisen dieser Wirklichkeit wahrnimmt. Wer über das Individuum sprechen will, davon ist Löwith überzeugt, kommt am Mitmenschen nicht vorbei, den er als Teil der Grundstruktur menschlichen Lebens wieder in seine Rechte einsetzt. Individuum und Mitmensch wirken immer schon aufeinander ein und bringen sich gegenseitig hervor. Sinn und Sein entsteht nur aus diesem gegenseitigen Verhältnis des Miteinander, weshalb Löwith die monologische Deutung von Heideggers Daseinsontologie durch eine dialogische Hermeneutik des Miteinanderseins ersetzt.

Dabei macht er auch Anleihen bei der Kunst und Literatur. Der Titel von Löwiths Buch ist Programm: „Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen“. Es geht ihm um die Bedeutung der Rollen, die jeder Mensch im Gegenüber mit anderen Menschen einnimmt. Anders als bei seinem Zeitgenossen Helmut Plessner (1892–1985), der den Begriff der Maske stark gemacht hat<sup>9</sup>, richtet sich Löwiths Metaphorik des Theaters auf die Rollen. Während die *Maske* auf die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Verstellung menschlichen Verhaltens und den Schutz der Identität verweist, hebt die *Rolle* die Vielfalt des Zur-Erscheinung-Kommens menschlicher Handlungsformen und die Wechselwirkung im gegenseitigen Hervorbringen von Selbstbildern hervor. „Die Mitmenschen begegnen nicht als eine Mannigfaltigkeit für sich seiender ‚Individuen‘, sondern als ‚personae‘, die eine ‚Rolle‘ haben, nämlich innerhalb und für ihre Mitwelt, aus der heraus sie sich dann selbst personhaft bestimmen.“<sup>10</sup> Löwith entfernt sich philosophisch von der Heideggerschen Sprache des Seins und spricht hier vom Schein, aber dieser Schein trügt nicht,

---

<sup>7</sup> Löwith, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen (s. Anm. 4), 37.

<sup>8</sup> R. Descartes, Meditationen über die Erste Philosophie. Aus dem Lateinischen übersetzt und hg. von G. Schmidt, Stuttgart 1971, 45 [Zweite Meditation].

<sup>9</sup> Vgl. H. Plessner, Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus, in: ders., Macht und menschliche Natur. Gesammelte Schriften V, Frankfurt a. M. 1981, 7–133, hier: 41.82.102.

<sup>10</sup> Löwith, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen (s. Anm. 4), 67.

denn es geht um das Sichtbar- und Wahrnehmbarwerden in wechselseitigen Erscheinungsweisen, seien es die Manifestationen des Alltags oder die Rollen des Festtags. Der Ton liegt dabei „nicht auf dem Erscheinen als einem ‚bloßen‘ Schein, sondern auf der Erscheinungsweise eines Seins. [...] [Es kommt] darauf an zu zeigen, daß einer und wie einer einem andern, aber auch sich selbst, als einer erscheint“<sup>11</sup>. In diesem Gegenüber der Erscheinungen kommt es zu Bestimmungen, Differenzierungen und Festlegungen. Doch die sind nicht mit einseitigen Zuschreibungen und festen Kategorisierungen zu verwechseln, denn solange sich diese mit dem Gegenüber dialogisch entwickeln, können sie auch immer wieder aufgelöst und verändert werden.

Die Vielfalt der Rollen führt in eine Vielfalt der Beziehungen und sozialen Interaktionen, die durch gegenseitige Wahrnehmung und Reflexion immer komplexer werden. Das folgende Zitat nimmt in gewisser Weise schon die Perspektive des Soziologen Niklas Luhmann (1927–1998) vorweg, der sich die (angloamerikanische) Terminologie von Ego und Alter zu eigen gemacht und zum Beispiel den Begriff der Erwartungserwartungen<sup>12</sup> geprägt hat:

„Das eigene Verhalten richtet sich also nicht nur auf den andern, sondern zugleich nach dem andern, es richtet sich selbst von vornherein nach dem andern ein. Die primäre Zweideutigkeit des eigenen Verhaltens zum andern ist also reflektiert, indem sich einer in seinem Verhalten (zum andern) zum Verhältnis verhält. Sich im Verhalten zum Verhältnis verhalten, das besagt: ich verhalte mich zu einem andern von vornherein im Hinblick auf sein mögliches Verhalten zu mir.“<sup>13</sup>

Während sich Luhmann primär für Perspektivenwechsel, Komplexitätssteigerung und Flexibilität in der Beziehung zwischen Ego und Alter interessiert, geht es Löwith im Kern um die grundsätzliche Möglichkeit, sich mitzuteilen und verstanden zu werden. Darin sieht er „ein ursprüngliches oder grundlegendes Verständnis für den Sinn des menschlichen Daseins überhaupt“. Er stellt damit der behauptete-

<sup>11</sup> Ebd., 102.

<sup>12</sup> Vgl. N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a.M. 1984, 411–456.

<sup>13</sup> Löwith, *Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen* (s. Anm. 4), 95.

ten Unteilbarkeit des „In-dividuums“ – denn nichts anderes bedeutet ja das Wort – das empathisch bezogene Teilen und Mitteilen in der Beziehungswelt gegenüber:

„Der unausdrückliche Leitfaden für dieses prinzipielle Verständnis ist die Möglichkeit und Notwendigkeit, ein-ander etwas zu sein und ein-ander zu verstehen, nämlich deshalb, weil die menschliche ‚In-dividualität‘ nur dadurch eine ‚menschliche‘ ist, dass sie an andern teilhat und sich im weitesten Sinne mit-teilen kann“<sup>14</sup>.

Diese Sätze zeigen, mit welcher Dringlichkeit hier Begriffe neu gefasst und umgedeutet werden, um eine andere philosophische Perspektive zu eröffnen, die die Grundfrage menschlicher Koexistenz anspricht.

Im Zentrum dieser Daseins-Analyse steht der konkrete Andere und das dialogische Prinzip. Der dialogische Charakter des Lebens macht es zu einer ethischen Aufgabe, das Existenzrecht anderer anzuerkennen und auf sie Rücksicht zu nehmen. Dabei geht es sowohl um die konkreten Mitmenschen als auch um die Mitwelt als unbestimmtes Miteinander-Sein, an dem das Individuum teilhat. Ohne den und die anderen kann das Individuum gar nicht zu einem Selbstbild oder zu einer Wahrheit gelangen. Löwith zitiert hier Ludwig Feuerbach (1804–1872):

„[D]eine Gedanken [...] sind nur wahr, wenn sie die Probe der Objektivität bestehen, wenn sie der andere außer dir [...] auch anerkennt“<sup>15</sup>.

Das gilt auch für das eigene Selbstbild und die Reflexion, denn „zu sich selbst zurück kehrt der Mensch [...] zumeist nicht von ‚Objekten‘, sondern von Subjekten, d. h. von Seinesgleichen“<sup>16</sup>.

Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen zeigt sich in nichts so deutlich wie in der Konstellation und Dynamik des Gesprächs,

<sup>14</sup> Ebd., 11.

<sup>15</sup> L. Feuerbach, Grundsätze der Philosophie der Zukunft, Zürich/Winterthur 1843, §51; vgl. Löwith, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen (s. Anm. 4), 57.

<sup>16</sup> Löwith, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen (s. Anm. 4), 16.



dessen Möglichkeiten des Gelingens und Misslingens, aber auch dessen Verschlungenheit der Perspektiven Löwith sensibel nachzeichnet:

„Ein jeder hört zu, um zu erwidern, und hört in der ihm zu Gehör kommenden Erwidern des andern den Anklang seiner eigenen Rede wieder; ein jeder bekommt sich selbst wieder zurück in der Erwidern des andern, die er wiederum in der Tendenz auf Erwidern anhört. Das Gehörte bestimmt sich also zumeist und zunächst im Charakter einer bloßen Resonanz, denn der Rückstoß, den die eigne Anrede im Hören der Erwidern des andern erfährt, bestimmt sich vorweg im Sinne des wechselseitigen Fortgangs des Gesprächs.“<sup>17</sup>

Löwith macht darauf aufmerksam, dass gerade der Eigenname, also das Ureigene des Individuums, unmittelbar auf dieses Miteinandersein verweist, denn der Name wird „nie um seiner selbst willen, sondern um der anderen willen [gewählt], als etwas, wobei man von anderen gerufen werden kann, wodurch man sich vor anderen legitimieren kann, womit man sich für andere unterzeichnen kann, usw.“<sup>18</sup>

Jacek Koltan (\*1977) hat Löwiths Philosophie des Miteinandersein kommentiert und mit Heideggers Daseinsontologie verglichen:

„Das Strukturzentrum liegt nach Löwith nicht mehr im individuellen Dasein und in seinem Bezug auf die Umwelt des alltäglichen Besorgens. Er expliziert das menschliche Dasein von Anfang an strikt im Kontext des bei Heidegger überangenen Verhältnisses zu den Mitmenschen und zur Mitwelt überhaupt. Diese soziale Umgebung bildet dann die Grundlage für die Verhältnisse mit der Umwelt.“<sup>19</sup>

Dieser Vergleich erklärt auch den Bruch zwischen Lehrer und Schüler, der mit dem Beginn der NS-Zeit folgte. In Heideggers Philosophie hatte der Andere gar keinen Platz; und der konkrete Andere, wie in diesem Fall sein eigener Schüler Karl Löwith, war schon nicht mehr Teil seiner Mitwelt. Genau das war die logische Folge des „überangenen Verhältnisses zu den Mitmenschen“.

<sup>17</sup> Ebd., 131f.

<sup>18</sup> Ebd., 35.

<sup>19</sup> Koltan, *Der Mitmensch* (s. Anm. 3), 62.

Wie Buber ging es Löwith um eine dialogische Philosophie des sozialen Miteinanderseins. Was beide beschworen haben, war das wechselseitige Zur-Welt-bringen des Ich und Du. Diese Konstellation war mit Bedacht gewählt. Es ging nicht um das Verhältnis zwischen dem Selbst und dem Anderen. Es ging im Gegenteil darum, diesen abwesenden, abstrakten oder fremd gewordenen Anderen aus der dritten Person in die zweite Person und damit in die Lebenssphäre des Ich zurückzuholen, um ihn in der Philosophie als ein alltägliches Gegenüber auf Augenhöhe aufzubauen. Das wird besonders aus der folgenden Textstelle deutlich, in der aber auch bereits die Vergeblichkeit dieses Projekts und vielleicht schon die Verzweiflung des Ausgestoßenen mitschwingt. Sie erklärt, was genau der Autor mit dem Anderen meint:

„Ein anderer bist ‚Du‘ also nicht in der Bedeutung des lateinischen ‚alius‘, sondern im Sinne des ‚alter‘ oder ‚secundus‘, der mit mir als ein ‚alter ego‘ alternieren kann. Du bist der andere meiner selbst. Mit Dir kann ich daher auch nie ‚allgemein‘ zusammensein, denn Du bestimmst mich stets als Ich.“<sup>20</sup>

Auch das folgende Zitat zeigt noch einmal, wie existenziell bestimmend diese Positionen sind. In der Dyade sind die Rollen beweglich:

„[D]eine Selbständigkeit kannst du mir positiv nur dadurch erweisen, daß du als zweite Person dich zugleich in erster Person zur Geltung bringst, wie auch andererseits Ich – die erste Person – zugleich als der Deine – in zweiter Person – bestimmt bin. Zumeist bist du für mich zwar ‚zweite Person‘ – Du eines Ich –, aber indem wir zueinander im Verhältnis stehen, entdeckt sich in dieser zweiten Person eine selbständige ‚erste Person‘, zeigst du dich mir als ‚Du selbst‘.“<sup>21</sup>

Löwith schrieb seine dialogische Philosophie des Miteinanderseins nicht nur gegen die Subjekt-Philosophie und die monologische Daseinsontologie seines Lehrers, er schrieb sie auch leidenschaftlich gegen eine immer antisemitischer werdende Gesellschaft an, in der er gerade aus der ersten und zweiten Person heraus unfreiwillig in eine dritte Person relegiert wurde. Es ist leicht, Menschen aus der Kom-

<sup>20</sup> Löwith, Das Individuum in der Rolle des Mitmenschen (s. Anm. 4), 71.

<sup>21</sup> Ebd., 144.

munikationsdyade auszuschließen und sie in die dritte Person zu befördern. Dann wird über sie gesprochen, ohne dass sie die Chance haben, selbst zu Wort zu kommen. Wer aus der beweglichen Kommunikationsdyade ausgeschlossen wird, hat keine Chance mehr, Gehör zu finden und wird zum Verstummen gebracht. In einer solchen Welt nimmt sich dann eine Gruppe das Recht, über eine andere zu sprechen und zu urteilen, sie mit Zuschreibungen und Festlegungen zu überziehen, ihr das Recht auf ein Miteinander zu entziehen und ihr schließlich das Recht auf Dasein, auf Existenz überhaupt abzusprechen. An die Stelle gegenseitiger zwischenmenschlicher Konstitution tritt dann die einseitige Destruktion, vorbereitet durch apodiktische Festlegung und die Fremd-Definition einer Gruppe durch eine andere.

Löwith musste 1934 aus Deutschland fliehen. Mit ihm verschwand auch dieses Buch aus den Regalen der Universitätsbibliotheken, das er noch als Habilitationsschrift bei Heidegger eingereicht hatte. Im sich radikalierenden Klima der 1920er- und 1930er-Jahre hatte seine Philosophie der Mitwelt und Mitmenschlichkeit keine Chance. Die Stimmung der sich nationalistisch verschärfenden Geisteslage traf in Deutschland dagegen Carl Schmitt (1888–1985) mit seinen Verhaltenslehren der Kälte und seiner Unterscheidung von Freund und Feind als Gründungsformel menschlicher Existenz und Beziehungen überhaupt.<sup>22</sup> Der monologische Satz: „Ich denke, also bin ich“, wurde von Schmitt verschärft zur identitätspolitischen Devise: „ich weiß erst dann wer ich bin, wenn ich weiß, wer mein Feind ist.“ Wer in der 1930er-Jahren noch nicht wusste, wer sein Feind war, der wurde durch eine zunehmend aggressive Propaganda darüber belehrt. Es gab von einem Tag zum anderen keine jüdischen Mitmenschen mehr, sondern nur noch Juden als Teil eines abstrakten Volks mit einer langen Geschichte, von denen man dann nichts anderes mehr wusste, als dass sie die Existenz des deutschen Volkes unmittelbar bedrohten.

---

<sup>22</sup> Vgl. C. Schmitt, *Der Begriff des Politischen*. Text von 1932 mit einem Vorwort und drei Corollarien, Berlin 2009.

### 3 Wir und die Anderen: Das Dogma der natürlichen Ungleichheit der Menschen

Bevor sie sich an den Antisemitismus auslieferten, hatten die Deutschen bereits intensive Erfahrung mit einem Menschenbild gemacht, das ebenfalls von einem Trennungswahn<sup>23</sup> diktiert war und von der „natürlichen Ungleichheit“ der Menschen ausging. Mit der Aufklärung und den amerikanischen, französischen und haitianischen Revolutionen wurden um 1800 zum ersten Mal die politischen Menschenrechte zusammen mit dem fundamentalen Grundsatz der Gleichheit aller Menschen formuliert. Friedrich Schiller (1759–1805) war ein Anhänger dieser von Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) übernommenen Idee („Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, Und würd er in Ketten geboren“<sup>24</sup>), doch die wenigsten Aufklärer folgten ihm in dieser Überzeugung. In Deutschland setzte sich mit der Aufklärung im Gegenteil eine Ideologie der natürlichen Ungleichheit der Menschen durch. Das ist nicht zuletzt ein problematisches Erbe der griechischen Kultur, von dem bisher wenig die Rede ist. Tatsächlich war aber die athenische Demokratie ebenfalls diesem Grundsatz natürlicher Ungleichheit verpflichtet. Nicht nur die Frauen waren kategorisch von der Demokratie ausgeschlossen, auch die Sklaven galten nicht als vollwertige Menschen und hatten keine Rechte, sondern wurden in Anlehnung an die Tiere (Vierfüßler) als „Menschenfüßler“ bezeichnet.<sup>25</sup> Diese rassistischen Prämissen finden sich bei Platon (428/427–348/347 v. Chr.) ebenso wie bei Aristoteles (384–322 v. Chr.); sie lagen deutschen Gelehrten im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert kulturell näher als die Prämissen der christlichen Religion, die mit der Aufklärung und Säkularisierung deutlich in ihrer Bedeutung zurückgestuft wurden und Schritt für Schritt durch ein wissenschaftlich gegründetes Weltbild ersetzt wurden. Dieses neue Weltbild umfasste auch ein neues Menschenbild – das des Rassismus im kolonialen Zeitalter. Es wurde nicht nur von großen Auf-

---

<sup>23</sup> Vgl. A. Mbembe, *Politik der Feindschaft*. Aus dem Französischen von M. Birschhoff, Berlin 2017.

<sup>24</sup> F. Schiller, *Die Worte des Glaubens*, in: ders., *Gedichte. Dramen 1*. Hg. von A. Meier (Sämtliche Werke 1), München 2004, 214f., hier: 214.

<sup>25</sup> Vgl. S. Arndt, *Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen*, München 2021, 89–93 [Kapitel 1.4: Theorie zur Sklaverei von Aristoteles].

klärern wie Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel oder Charles Darwin (1809–1882) bestätigt und getragen, sondern auch in die Form einer wissenschaftlichen Wahrheit gegossen und bildete auf diese Weise die Grundlage der neuen Ideologie des Fortschritts und der Weltdeutung der Evolution.

Die Anerkennung und Aufarbeitung dieser Geschichte ist nicht nur ein Thema für Fachgelehrte und Spezialisten, sondern ein Gebot der historischen Bildung und der Selbstaufklärung aller, die sich als Europäer fühlen. Das schulden wir nämlich nicht nur den Opfern dieser Geschichte, sondern auch uns selbst als den Profiteuren des westlichen Sonderwegs und Fortschritts. Rassismus war im 19. Jahrhundert nicht das Problem einer kleinen Gruppe unverbesserlicher Ignoranten, sondern die herrschende Meinung der aufgeklärten Elite im kolonialen Kaiserreich, denn es war dieses Welt- und Menschenbild, das die expandierende und boomende Wirtschaft mit Eroberungskriegen, Sklavenhandel und Raubzügen in Übersee in Gang hielt.

Als Beispiel möchte ich hier nur eine Aussage des Neukantianers Wilhelm Windelband (1848–1915) anfügen. Im Jahre 1884, dem Jahr des „Sturms auf Afrika“ (*Scramble for Africa*), brachte er folgende Überlegungen über den moralischen Zustand des deutschen Kaiserreichs, dem er angehörte, zu Papier. Er beginnt mit der allgemeinen philosophischen These:

„Ob ein Individuum existiert oder nicht, ist sittlich gleichgültig, so lange es nicht einen bestimmten Wert repräsentiert: und ganz ebenso ist es sittlich gleichgültig, ob eine ganze Gesellschaft existiert oder nicht, so lange sie noch nicht und sobald sie nicht mehr einen bestimmten Wert besitzt.“<sup>26</sup>

Wir sind gewohnt, wenn wir das Wort „Individuum“ hören, das Wort „Einzigartigkeit“ zu assoziieren. Dieser Wert wird heute im Rahmen der 1948 deklarierten Menschenrechte mit dem ersten Artikel *allen* Menschen gleichermaßen zugesprochen. Das war aber keineswegs immer so. Im 19. Jahrhundert gab es viele Menschen, die davon ausgeschlossen waren. Ihnen wurde ihr Wert im Rahmen

---

<sup>26</sup> W. Windelband, Vom Prinzip der Moral, in: ders., Präludien. Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie, Tübingen 1907 [Erstveröffentlichung 1883], 380–413, hier: 394.

einer rassistischen Ideologie explizit abgesprochen, weshalb sie als minderwertig, „primitiv“ oder „wild“ galten. Im Lichte der Wissenschaftslehre der Evolution, die deutlich zwischen einer Frühstufe unvollständigen Menschseins und einer Spätstufe der Reife und Vollkommenheit unterschied, kam Windelband zweifelsfrei und mit absoluter Sicherheit zu folgendem reflektierten Urteil über die „natürliche Ungleichheit der Menschen“:

„Erkännten wir ferner in der Existenz jeder beliebigen Gesellschaft einen absoluten, unter allen Umständen zu billigenden und zu befördernden Zweck an, so wäre nicht abzusehen, wie unser sittliches Urteil sich jemals mit der Zerstörung der einen Gesellschaft durch die andere einverstanden erklären könnte. Und doch sehen wir nicht nur unbedenklich, sondern mit entschiedenem Beifalle zu, wenn die europäische Gesellschaft durch die Ausbreitung ihrer Civilisation, durch unsere Missionen und Eroberungen, durch Feuerwaffen und Feuerwasser, eine nach der anderen von den ‚wilden‘ Gesellschaften physisch und geistig ruiniert und mit der Zeit vom Erdboden verdrängt. Wir würden mit dieser Zustimmung lediglich das brutale Recht der Gewalt sanktionieren, wenn wir nicht der Überzeugung wären, dass die siegreiche Gesellschaft den höheren ethischen Wert repräsentiert.“<sup>27</sup>

Die Europäer und Deutschen haben sich im Rahmen der Evolutionstheorie im 19. und 20. Jahrhundert einem menschenverachtenden Rassismus verschrieben, der die Überlegenheit einer Rasse über die andere auf der Basis der empirischen Wissenschaft der Rassenkunde legitimierte. Die historischen Akteure und geistigen Führer waren sich durchaus im Klaren, was sie taten: Sie sahen das Problem der gnadenlosen Ausbeutung und genozidalen Gewalt in der Umsetzung des Kolonialismus mit realistischem Blick und beschönigten nichts. Dennoch waren sie sich absolut sicher und fühlten sich legitimiert im Kurs, den sie eingeschlagen hatten. Sie machten sich nämlich gleichzeitig blind für das, was sie taten, weil sie sich auf der Seite des Fortschritts wussten. Als Sieger der Geschichte glaubten sie sich im Besitz einer Lizenz zur Auslöschung minderwertiger Rassen zugunsten höherwertiger Rassen.

---

<sup>27</sup> Ebd., 395.

#### 4 Auf der Suche nach einer anderen Aufklärung

Die Frage nach einer anderen Aufklärung hat im Oktober 2021 die Friedenspreisträgerin des Deutschen Buchhandels Tsitsi Dangarembga (\*1959) in der Frankfurter Paulskirche gestellt.<sup>28</sup> In ihrer Dankesrede ging die Preisträgerin 400 Jahre in der Geschichte zurück zu dem kanonischen Satz von René Descartes „Ich denke, also bin ich“, der die neuzeitliche Geschichte der Philosophie begründet. Im Rückgang auf die originalen Sätze stellt sie fest, dass sich in der Verbindung von Denken und Zweifeln eine Verdrehung eingeschlichen hat. Während Descartes eigentlich Erkenntnis durch Zweifel hatte gewinnen wollen, sei aus seinem Satz eine allgemeine philosophische Währung entstanden, die die Gewissheit höher bewertet und nun gegen den Zweifel immunisiert. Dangarembga zeigt sehr klar, welche problematische Wirkung solche Selbstgewissheit in der Menschheitsgeschichte gehabt hat:

„Da jemand, der ‚Ich denke, also bin ich‘ denkt, sich selbst als Mensch betrachtet, wird jemand anders, der anders denkt, als nicht wie ich oder nicht als Mensch wahrgenommen. Wie wir wissen, hat die Aberkennung des menschlichen Werts anderer Menschen den Effekt, den menschlichen Wert zu erhöhen, den wir uns selbst zuschreiben; und wir wissen auch, dass dieser Mechanismus der differenziellen Zuschreibung von Menschlichkeit für einen Großteil der Gewalt verantwortlich ist, mit der die Menschen einander heimsuchen.“<sup>29</sup>

Sie fährt fort:

„In meinem Teil der Welt war der Kern unserer Lebensphilosophie die Idee ‚Ich bin, weil du bist‘ [...] aber auch diese Philosophie hat uns nicht gerettet. [...] Es wird keine Wunderheilungen für unsere gedanklichen Fehler geben. Was wir tun können ist, unsere Denkmuster zu verändern, Wort für Wort, bewusst und beständig, und daran festzuhalten, bis wir Ergebnisse sehen in

---

<sup>28</sup> Vgl. T. Dangarembga, Für die, die sich im Wal befinden: Wir brauchen eine neue Aufklärung. Dankesrede, in: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2021 – Tsitsi Dangarembga. Hg. vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M. 2021, 49–61.

<sup>29</sup> Ebd., 59.

der Weise, wie wir Dinge tun und welche Folgen sich daraus ergeben. [...] Über das ‚Ich‘ hinauszuschauen zum ‚Wir‘ könnte zu horizontweiternden Neuformulierungen des Satzes des Franzosen führen, zum Beispiel zu ‚Wir denken, also sind wir‘, oder sogar zu ‚Wir sind, also denken wir‘<sup>30</sup>.

Die Worte, die Menschen benutzen, sieht Tsitsi Dangarembga als immer schon eingespannt in Denkmuster und Narrative, die andere Menschen entweder als seiend und denkend anerkennen, oder aber sie kategorisieren und herabwürdigen. Eine andere Aufklärung könnte für sie damit beginnen, diesen Unterschied wahrzunehmen und damit auch bereit zu sein, umzudenken und umzufühlen. „Unsere Entscheidung, was und wie wir denken, ist letztlich eine Entscheidung zwischen Gewalt oder Frieden fördernden Inhalten und Narrativen.“<sup>31</sup>

Ihr Bild für diese Situation ist Jona im Bauch des Walfischs. Genau so leben nämlich auch Menschen, die als Gefangene im System ihrer eigenen Denkwelten eingeschlossen sind. Während Jona befreit wurde, indem er vom Walfisch ausgespien wurde, müssen sich Menschen von ihren gewaltproduzierenden Narrativen selbst befreien. Um da herauszukommen, gilt es, die eigenen „Konstruktionen zu zerlegen und nachhaltige andere zu bauen“<sup>32</sup>.

Tsitsi Dangarembga stammt aus Simbabwe. Sie hat dem Thema Frieden in ihrer Friedenspreisrede eine neue Wendung gegeben, indem sie über das Thema aus einer langen Perspektive der Kolonialisierung sprach, die bereits 100 Jahre vor Descartes, also vor einem halben Jahrtausend begann. Die lange Geschichte der Gewalt ist mit den Eruptionen von Gewalt in den heutigen afrikanischen Staaten aufs Engste verbunden.

„Wir sollten also nicht überrascht sein, dass Gewalt – physische, psychologische, politische, ökonomische, metaphysische und genozidale – zu oft in den postkolonialen Ländern an der Tagesordnung ist. Diese Arten von Gewalt sind in die Strukturen der globalen Ordnung, in der wir leben, integriert und wurzeln in den

---

<sup>30</sup> Ebd., 60.

<sup>31</sup> Ebd., 61.

<sup>32</sup> Ebd.



Strukturen des westlichen Imperiums, dessen Anfänge sich vor über einem halben Jahrtausend bildeten.“<sup>33</sup>

Dangarembga hat die Frage der gemeinsamen Bearbeitung dieser Gewalt mit der Suche nach einer neuen Aufklärung verbunden und empfiehlt den ehemaligen Kolonisatoren, ihre toxischen Narrative zu erforschen und zu bearbeiten, die für die Erhaltung und Erneuerung kolonialer Gewalt verantwortlich sind.

## 5 Sich selbst mit den Augen der Anderen sehen

Warum sollte die Aufklärung, die alles aufzuklären imstande ist, sich nicht auch selbst aufklären können? Von den weißen Flecken, die dazu bestimmt sind, einer nach dem anderen aufgefüllt zu werden, unterscheiden sich die blinden Flecken. Während man die weißen Flecken aufzeigen und sehen kann, bleiben die blinden Flecken über lange Zeit unsichtbar. Man sieht sie überhaupt erst, wenn man von einem anderen darauf aufmerksam gemacht wird und aus seiner oder ihrer Perspektive darauf blickt. Ohne einen Perspektivenwechsel bleiben blinde Flecke für immer verborgen. Selbst wenn alle weißen Flecken aufgefüllt sind, bleiben die blinden Flecken unberührt.

Weißer Flecken sind das, was die Aufklärung nach und nach entdeckt, erobert und dem Schatz unseres Wissens zuschlagen kann. Blinde Flecken sind die Lücken in unserem Wissen, die wir nicht sehen, weil sie uns Einsichten zumuten, die unser positives Selbstbild infrage stellen, und uns auffordern, lieb gewordene Einstellungen und Haltungen zu ändern. Es gibt aber noch ein Drittes, und das ist die Realitätsverweigerung. Hier kommt der Wille mit ins Spiel. Es ist der trotzigste Wille, sich die eigenen blinden Flecken wider besseres Wissen zu erhalten. Diese Einstellung hat ihre klare Logik, denn sie ist geleitet von dem Wunsch, an einer bestimmten Identität und an einem konkreten Selbstbild festzuhalten. Die Notwendigkeit, die eigene Geschichte in einem neuen Licht und in anderer Bewertung dargestellt zu sehen, wird als Herabsetzung und Beleidigung erfahren, gegen die man sich wappnet und zur Wehr setzt. Es geht in diesem Fall also gar nicht mehr um Wissen oder Nicht-Wissen in

---

<sup>33</sup> Ebd., 55.

Bezug auf die eigene Geschichte, sondern nur noch um ehrenvolle oder unehrenhafte Narrative, und das bedeutet: Es geht um Wissen-Wollen und Nicht-wissen-Wollen. Eine Tür hat sich geöffnet und der Spalt, durch den neues Licht hereinfällt, könnte sich leicht erweitern; aber es gibt eben auch den gesellschaftlichen Gegendruck, diese Tür mit aller Kraft zuzuhalten.

Wie man weiße Flecken auffüllt, darum ist die Aufklärung nicht verlegen, denn genau das ist ihr Element. Wie man dagegen blinde Flecken erkennt und überwindet, dafür hat die Aufklärung kein Rezept. Für ihre blinden Flecken braucht sie einen Spiegel und den Blick aus einer anderen Kultur, Religion, Herkunft und Geschichte. Die Antwort auf meine Ausgangsfrage lautet also: Die Aufklärung kann sich nicht selbst aufklären, aber sie kann durch andere aufgeklärt werden. Sie erlebt sich dann nicht mehr als autark, autonom, komplett und total, sondern gewinnt ein wachsendes Bewusstsein von eigenen Beschränkungen und Verfehlungen, von Lücken und Schieflagen. Das Selbstbild der Aufklärung verändert sich mit der Geschichte. Aus Selbstgewissheit kann ein informiertes und reflektiertes historisches Selbstbewusstsein werden. Dafür muss man aber bereit sein, in den Abgrund der eigenen Geschichte zu schauen und sich auch dem auszusetzen, was bisher geflissentlich übersehen wurde.

## Menschenbild und Frauenbild in der Theologie

### Problemgeschichte und Bearbeitungsversuche

*Christine Büchner*

#### 1 Einleitung: Einbettung der Thematik in den Genderdiskurs

Die Religionswissenschaftlerin Theresia Heimerl (\* 1971) hat 2015 ein Buch mit dem Titel „Andere Wesen. Frauen in der Kirche“ publiziert.<sup>1</sup> Der Titel bringt ein problematisches Erbe zum Ausdruck, das die katholische Theologie bis heute begleitet. Papst Franziskus (seit 2013) fordert entsprechend immer wieder eine „Theologie der Frau“. Dies suggeriert, die theologische Anthropologie als theologische Lehre vom Menschen reiche nicht aus, um dieses „andere“ Wesen der Frau zu reflektieren, obwohl es bereits zur Zeit des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–1965) theologische Arbeiten gab, die dem widersprachen.<sup>2</sup> Inzwischen ist der Diskurs weit fortgeschritten. Die Frage nach dem Verhältnis von Mann und Frau ist einzubetten

---

<sup>1</sup> T. Heimerl, *Andere Wesen. Frauen in der Kirche*, Wien – Graz – Klagenfurt 2015.

<sup>2</sup> So warnte Elisabeth Gössmann vor der Verwechslung des geschichtlich und sozial bedingten „Bilds“ mit einem „Wesen“ der Frau (vgl. E. Gössmann, *Das Bild der Frau heute*, Düsseldorf 1962; dazu C. Büchner, *Konzil – Anthropologie – Gender. Auf den Spuren Elisabeth Gössmanns*, in: M. Eckholt [Hg.], *Gender studieren. Lernprozess für Theologie und Kirche*, Ostfildern 2017, 229–244); noch früher regte Karl Rahner zu einer kritischen Männerforschung an (vgl. K. Rahner, *Der Mann in der Kirche*, in: ders., *Sendung und Gnade. Beiträge zur Pastoraltheologie*, Innsbruck 1959, 286–311; dazu ausführlich M.-T. Wacker, *Der Mann in der Kirche. Ein Plädoyer Karl Rahners – gegengelesen aus der Sicht theologischer Genderforschung*, in: *StZ* 232/139 [2014] 373–384). Rahner sah, dass es das Engagement von Frauen ist, das die Kirche zu großen Teilen trägt, während viele Männer sich eher schwer tun mit dem öffentlichen Glaubenszeugnis, weil sie dies als zu unmännlich empfinden (auch wenn dies insofern ein – von Rahner nicht expliziertes – Paradox darstellt, als die Kirche in ihrer hierarchischen Ämterstruktur ausschließlich von Männern repräsentiert wird). Auch diese Beobachtungen arbeiten mit Polarisierungen, aber sie werden zumindest ansatzweise von Rahner angefragt.

in die aktuelle Genderforschung, die u. a. die Frage nach der Fluidität von Geschlecht aufwirft.<sup>3</sup> Die jüngeren Texte des katholischen Lehramts gehen hierauf mittlerweile auch ein, allerdings vornehmlich kritisch. Daher ist die Frage nach dem Frauenbild notwendigerweise im Rahmen der umfassenderen Frage nach dem Geschlechterbild der Kirchen und der Theologien zu behandeln.

Das als Reformpapier wahrgenommene nachsynodale Schreiben *Amoris laetitia* enthält folgenden Abschnitt:

„Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus verschiedenen Formen einer Ideologie, die gemeinhin *Gender* genannt wird und die den Unterschied und die natürliche Aufeinander-Verwiesenheit von Mann und Frau leugnet. Sie stellt eine Gesellschaft ohne Geschlechterdifferenz in Aussicht und höhlt die anthropologische Grundlage der Familie aus. Diese Ideologie fördert Erziehungspläne und eine Ausrichtung der Gesetzgebung, welche eine persönliche Identität und affektive Intimität fördern, die von der biologischen Verschiedenheit zwischen Mann und Frau radikal abgekoppelt sind. Die menschliche Identität wird einer individualistischen Wahlfreiheit ausgeliefert, die sich im Laufe der Zeit auch ändern kann.“<sup>4</sup> Es ist beunruhigend, dass einige Ideologien dieser Art, die behaupten, gewissen und manchmal verständlichen Wünschen zu entsprechen, versuchen, sich als einzige Denkweise durchzusetzen und sogar die Erziehung der Kinder zu bestimmen. Man darf nicht ignorieren, dass das biologische Geschlecht (*sex*) und die soziokulturelle Rolle des Geschlechts (*gender*) unterschieden, aber nicht getrennt werden [können].“<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. stellvertretend für die breite und von unterschiedlichen Positionen geprägte Diskussion: J. Butler, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York 1990 (dt.: *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a. M. 1991), an deren Position sich kirchliche Papiere am meisten reiben.

<sup>4</sup> Papst Franziskus, Nachsynodales Apostolisches Schreiben *Amoris laetitia* vom 19. März 2016 (VApS 204), Bonn 2016, Nr. 56 [Anführungszeichen und Klammern im Original]; vgl. hierzu wie auch zum Thema insgesamt die instruktiven Beiträge von M. Eckholt, Die Freiheit der ‚imago Dei‘. Anmerkungen zur Gender-Diskussion in theologisch-anthropologischer Perspektive, in: dies. (Hg.), *Gender studieren* (s. Anm. 2) 189–227, zu *Amoris laetitia* besonders 192–195, sowie von S. Wendel, Gleichheit und/oder Differenz. Gottbildlichkeit – gendersensibel, in: ETSt 8 (2017) 25–40, hier besonders 26f. Ich komme weiter unten ausführlich auf Saskia Wendels Ansatz zurück.

Der Abschnitt bringt in dichter Weise die ambivalente Haltung zur Genderthematik zum Ausdruck. Einerseits werden offen Ängste ausgesprochen: davor, dass das Aufeinanderverwiesensein von Mann und Frau infrage gestellt, Geschlechterdifferenzen gesellschaftlich irrelevant und traditionelle Familienstrukturen aufgebrochen würden, dass also Heteronormativität nicht mehr selbstverständlich sei und die Geschlechtergrenzen durchlässig würden. Deswegen wird die Verwendung der Kategorie Gender als Ideologie diffamiert (denn Gender bezeichnet die von unseren Diskurszusammenhängen, von unseren kulturellen, religiösen, sozialen Interpretationen abhängigen Geschlechterrollen, in denen wir uns bewegen). *Gender* weist darauf hin, dass Geschlecht nicht einfach natürlich gegeben, sondern auch sozial konstruiert ist – und wird daher hier als Konkurrenz für die Stabilität von *sex* wahrgenommen. Andererseits greift das zitierte Schreiben, und darin besteht ein gewisser Selbstwiderspruch, genau diese Unterscheidung – nämlich zwischen *sex* als biologischem Geschlecht und *gender* als sozialem Geschlecht – durchaus positiv auf; zumindest wird festgehalten, dass es falsch wäre, sich dieser Unterscheidung ganz zu verschließen.<sup>5</sup> Damit sind durchaus erste zaghafte Schritte unternommen, sich von einer essentialistischen Geschlechteranthropologie, die von zwei wesensmäßig verschiedenen Geschlechtern ausgeht, daher *gender* einfach mit *sex* identifiziert und die soziale Konstruktion von Geschlecht leugnet, zu lösen und sich auf das Komplexitätsniveau des Geschlechterdiskurses einzulassen.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Vgl. die ähnliche Einschätzung von Eckholt, Die Freiheit der ‚imago Dei‘ (s. Anm. 4).

<sup>6</sup> In diesem Zusammenhang ist auch auf den von der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen Flyer „Geschlechtersensibel“ hinzuweisen, der für eine „Vielfalt von Frauen- und Männerbildern“ wirbt (vgl. DBK, Geschlechtersensibel: Gender katholisch gelesen, Nr. 6, in: [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse\\_downloads/presse\\_2015/2015-187a-Flyer-Gender.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/presse_2015/2015-187a-Flyer-Gender.pdf) [Zugriff: 24.6.2023]). Zwar überwiegen in den offiziellen amtskirchlichen Äußerungen die Warnungen vor den Gefahren der Genderideologie weiterhin. Doch die von den Arbeitsstellen für Frauenseelsorge sowie Männerseelsorge und Männerarbeit der Bischofskonferenz erarbeitete Handreichung zeigt Unterstützung für gegenwärtige Entwicklungen im Genderdiskurs und spricht sich für eine positive kirchliche Rezeption der Gendertheorien aus, insofern sie hilfreiche Kategorien zur Analyse von Geschlechterverhältnissen an die Hand geben.

Innerhalb der akademischen Theologie gibt es inzwischen zahlreiche Stimmen, die sich des Themas annehmen.<sup>7</sup> Dass aber eine konstruktive Aufnahme des Diskurses innerhalb von katholischer Theologie und Kirche immer wieder auf hartnäckigen Gegenwind stößt, zeigt: Es besteht bei Vertreter(inne)n aller Positionen ein deutliches Bewusstsein dafür, dass die bisherige katholische Mainstream-Anthropologie vor dem Horizont der Genderdebatten tatsächlich auf dem Spiel zu stehen scheint, weil sich ein Umbruch im Denken ereignet.

Schauen wir auf die offizielle Haltung der evangelischen Kirche, so ergibt sich ein durchaus anderes Bild. Die Evangelische Kirche Deutschland (EKD) hat vor einigen Jahren mit großer Selbstverständlichkeit ein Studienzentrum für Genderfragen in Kirche und Theologie eröffnet, um der Zentralität dieser Fragen für ein gelingendes Leben Rechnung zu tragen.<sup>8</sup> Und schon 2014 hat der lutherische Weltbund ein umfassendes Grundsatzpapier zu Gendergerechtigkeit herausgegeben.<sup>9</sup> Allerdings formiert sich auch hier ein hochemotionaler Widerstand – jedoch weniger von kirchenoffizieller Seite, sondern vor allem ausgehend von konservativen bürgerlichen Kirchenmitgliedern.

Gemeinsam scheint den verschiedenen konfessionellen Rezeptionsprozessen der Genderdiskurse – zum Teil neben fehlender Informiertheit – eine große Unsicherheit, die sich in reformatorischen und in katholischen Kreisen auf unterschiedlichen Ebenen niederschlägt. M. E. sind die Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf die jeweils im Hintergrund wirksamen theologischen Anthropologien zurückzuführen, denen ich daher im Folgenden nachgehen möchte. Als katholische Theologin gehe ich dabei stärker auf die katholische

---

<sup>7</sup> Allein in der deutschsprachigen katholischen Theologie sind in den letzten Jahren eine Reihe von Sammelbänden erschienen. Exemplarisch genannt seien Eckholt (Hg.), *Gender studieren* (s. Anm. 4); C. Büchner, N. Giele (Hg.), *Theologie von Frauen im Horizont des Genderdiskurses, Ostfildern 2020*; speziell zur Rezeption Butlers: B. Grümme, G. Werner (Hg.), *Judith Butler und die Theologie. Herausforderung und Rezeption, Bielefeld 2020*.

<sup>8</sup> Vgl. Studienzentrum der EKD für Genderfragen, in: <https://www.gender-ekd.de> (Zugriff: 18. 6. 2023).

<sup>9</sup> Vgl. Lutherischer Weltbund (Hg.), *Grundsatzpapier: Gendergerechtigkeit im LWB*, in: [https://www.lutheranworld.org/sites/default/files/DTPW-WICAS\\_Gender\\_Justice-DE.pdf](https://www.lutheranworld.org/sites/default/files/DTPW-WICAS_Gender_Justice-DE.pdf) (Zugriff: 19. 6. 2023).

Tradition ein, versuche aber insgesamt eine ökumenische Perspektive einzunehmen, da das Thema die damit Befassten aus allen Konfessionen eint.

## 2 Konfessionelle Entwicklungslinien einer Geschlechteranthropologie

### 2.1 Grundannahmen der Tradition

Meine erste Station ist der 1989 in der Reihe *Quaestiones disputatae* erschienene Band „Mann und Frau als Grundproblem der theologischen Anthropologie“. An ihm lassen sich die geschilderten Spannungen schon paradigmatisch ablesen: einerseits eine gewisse (allerdings weithin noch ungehörte) Sensibilität für das Problem, das Geschlecht zum Thema der Anthropologie zu machen; andererseits die Unfähigkeit, konstruktive Ansätze als Alternativen anzubieten. Besonders interessant ist darin ein Aufsatz Kardinal Karl Lehmanns (1936–2018). In der Einleitung schreibt er damals:

„Oft haben sich in ihnen [den Bestimmungen des Wesens der Geschlechter; Verf.] auch gewisse Interpretationen der Geschlechter-Differenz niedergeschlagen, die sich – aus welchem Grund auch immer – geschichtlich durchgesetzt haben. Es ist hier besonders schwierig, Interpretation und Sache voneinander zu unterscheiden.“<sup>10</sup>

Infolgedessen weist Lehmann auf die Notwendigkeit hin, „sich vor voreiligen Verallgemeinerungen und Idealisierungen“<sup>11</sup> zu schützen und stattdessen „den Radius der Wandelbarkeit von ‚Natur‘ so weit wie möglich anzusetzen.“<sup>12</sup> Dies spiegelt eine sehr sensible Sichtweise, die kritisch ist gegen voreilige theologische Urteile. Der Begriff Natur ist von Lehmann in Anführungszeichen gesetzt.<sup>13</sup> Doch der Fortgang seines Textes übergeht diese Vorsicht auch zuweilen und

---

<sup>10</sup> K. Lehmann, Mann und Frau als Problem der theologischen Anthropologie. Systematische Erwägungen, in: T. Schneider (Hg.), Mann und Frau als Grundproblem theologischer Anthropologie (QD 121), Freiburg i. Br. 1989, 53–72, hier: 54.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Ebd., 63.

<sup>13</sup> Und er führt entsprechend aus: „Es gibt keine ‚Natur‘ ohne geschichtlich ge-

führt eine Reihe von Differenzen von Mann und Frau an (etwa in Bezug auf Stoffwechsel, Biorhythmus, Sinneswahrnehmungen und soziales Verhalten), die als „Zeugnisse für eine seinsmäßige Verschiedenheit der Geschlechter“<sup>14</sup> gelesen werden könnten. Zu ihnen gehöre auch die Passivität der Frau; diese erfahre eine besondere Wertschätzung, da wir sie beispielhaft in Maria verwirklicht sehen könnten.<sup>15</sup> Lehmann bleibt damit trotz einer hohen Sensibilität für die Problematik einem Polaritätsmodell für die Beschreibung des Verhältnisses von Mann und Frau verpflichtet. Weitere Modelle werden von ihm vorgeführt und abgelehnt: 1) das in der katholischen Tradition lange Zeit maßgebliche Subordinationsmodell, welches die Frau als schwach und fehlerhaft dem Mann als stark und vollkommen unterordnet; 2) das Modell der Vorordnung der Frau in matriarchalen Gesellschaften; 3) das Modell einer ursprünglichen Androgynität des Menschen, welches von einer zu erstrebenden Versöhnung geschlechtlicher Polarität ausgeht, und schließlich 4) das Modell der Gleichheit, welches die Geschlechterdifferenz nicht mehr als eine Differenz, die das Wesen des Menschen betrifft, begreift und daher auch nicht mehr von männlicher oder weiblicher Natur zu sprechen gestattet.

Wenn man also wie Lehmann an einer Polarität zwischen „dem“ Mann und „der“ Frau festhalten will, nimmt man damit notwendigerweise eine Ungleichheit zwischen Mann und Frau in Kauf. Was sich ergänzen soll, so die Logik, muss sich unterscheiden. Dabei ist Ungleichheit, anders als Differenz, ein hierarchischer Begriff, er rechtfertigt die Ungleichbehandlung der Geschlechter. Diese Konsequenz lässt sich leicht aufweisen, nicht zuletzt am Ausschluss der Frau vom Weiheamt, dessen Befürworter oft mit dem naturrechtlichen Hinweis argumentieren, dieser Ausschluss sei keine Ungerechtigkeit gegenüber Frauen, sondern entspreche eben der natürlichen Ungleichheit von Mann und Frau. Gerechtigkeit wird im Anschluss an Aristoteles (384–322 v. Chr.) definiert als: Gleiches gleich und „Ungleiches ungleich zu behandeln“<sup>16</sup>.

---

wachsene Kultur, keinen Bios ohne gesellschaftliche Organisation und kein Wesen ohne eine bestimmte Situation.“ (ebd., 62).

<sup>14</sup> Ebd., 65; vgl. ebd., 63–65.

<sup>15</sup> Vgl. ebd., 70 – so Lehmann tendenziell zustimmend mit Bezug auf Gertrud von le Fort.

<sup>16</sup> S. Wendel, Jesus war ein Mann ... – na und? Ein funktionales und nicht-



Eine implizite Kritik an der Position Lehmanns übt bereits innerhalb desselben Bandes von 1989 die feministische Theologin Herlinde Pissarek-Hudelist (1932–1994), eine der ersten katholischen Theologieprofessorinnen. Dem Lehmann'schen Modell, das sie als eines der „Gleichrangigkeit des unterschiedlichen Menschseins“<sup>17</sup> charakterisiert, stellt Pissarek-Hudelist (in Anlehnung an die niederländische Theologin Catharina Halkes [1920–2011]) ein „transformatives“ Modell des Menschen als sich individuell entwickelnder Person gegenüber, welches von einer dualen Anthropologie überhaupt absieht.<sup>18</sup> Zugleich rückt damit die grundsätzliche Fraglichkeit der Versuche einer Anthropologie der Geschlechter in den Blick. Sie halten sich dennoch hartnäckig, weil sie tief verwurzelt in der katholischen Tradition sind. Diese ist zum einen entscheidend von Männern geprägt und gestaltet und zum anderen von dem Bestreben der Einheitlichkeit geleitet. Das heißt, die in sich reiche und durchaus plurale theologische Tradition unterlag und unterliegt einem steten Marginalisierungs- und Exklusionsprozess. Es ist das Verdienst vor allem der ersten Generation feministischer Theologinnen, darauf aufmerksam gemacht zu haben. Vor allem Elisabeth Gössmann (1928–2019) hat seit Anfang der 1960er-Jahre auf die fatale Wirkmächtigkeit einer vor allem von Thomas von Aquin (1225–1274) geprägten Mainstreamtheologie hingewiesen.<sup>19</sup> Dies ist in Erinnerung zu rufen, um die Frage nach den Wurzeln einer im katholischen Milieu vorherrschenden essentialistisch-dualen Anthropologie zu klären.<sup>20</sup>

Thomas von Aquin verankerte die wesentliche Verschiedenheit von Mann und Frau in der in Gen 1,26f. ausgesagten schöpfungstheologischen Ebenbildlichkeit, die er allein dem Mann vorbehalten

---

sexualisiertes Amtsverständnis in anthropologischer Hinsicht, in: M. Eckholt u. a. (Hg.), *Frauen in kirchlichen Ämtern. Reformbewegungen in der Ökumene*, Freiburg i. Br. 2008, 330–341, hier: 337. Wendel zeichnet diese Argumentationslinie pointiert nach und kritisiert sie.

<sup>17</sup> H. Pissarek-Hudelist, *Mann und Frau in der feministischen Theologie*, in: Schneider (Hg.), *Mann und Frau* (s. Anm. 10), 73–123, hier: 115.

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 115f.

<sup>19</sup> Vgl. etwa E. Gössmann, *Glanz und Last der Tradition. Ein theologischer Durchblick*, in: Schneider (Hg.), *Mann und Frau* (s. Anm. 10), 25–52.

<sup>20</sup> Der folgende Absatz ist zu Teilen übernommen aus meinem Beitrag zu Elisabeth Gössmann: *Büchner, Konzil – Anthropologie – Gender* (s. Anm. 2).

sieht. Wie Gössmann herausarbeitete, leitet er die Frau vom Mann ab, nicht direkt von Gott, und verneint so die Seinsursprünglichkeit der Frau.<sup>21</sup> Weil daher nicht nur ihr Ursprung, sondern auch ihr Ziel im Mann sei, bestreitet er implizit auch ihre Selbstzwecklichkeit und Unverfügbarkeit als Person. Weil die Schöpferkraft sich lediglich im Mann spiegele, wird der von ihm wesensmäßig unterschiedenen (genauer: geminderten) Frau Kreativität und Aktivität abgesprochen. So entsteht folgende Analogie: Das Verhältnis Gott-Mann entspricht dem Verhältnis Mann-Frau: „[...] der Mann ist Ursprung und Ziel der Frau, so wie Gott Ursprung und Ziel der gesamten Schöpfung ist.“<sup>22</sup> Auch wenn die Adaption des aristotelischen Denkens in seiner Polarität von Form und Materie, Akt und Potenz für eine Neuformulierung durch Thomas bahnbrechend war, hat sie das biblisch Gemeinte erheblich verzerrt. Zwar folgt heute keine ernst zu nehmende theologische Stimme mehr explizit dieser selbstverständlich patriarchal-polarisierenden Argumentation. Doch unter der Oberfläche wirkt sie durchaus noch weiter und scheint entscheidend dafür verantwortlich zu sein, dass sich die katholische Theologie mit einer Ablösung von binären Geschlechtermodellen bis heute so schwertut.

Aufgrund des Schriftprinzips sind die reformatorischen Konfessionen weniger als die katholische Konfession der Wirkmacht einer Mainstreamtradition ausgesetzt. Substanz- und Naturrechtsdenken, die die Ordnung unseres Zusammenlebens aus der „Natur“ ableiten, wie Thomas es tut, sind für die reformatorischen Theologien weniger zu leitenden Denkformen geworden.<sup>23</sup> Sie sollten also mit der Verabschiedung von Aussagen über die Geschlechterdifferenz, die in ganz anderen Zeiten und Kulturen getroffen wurden, weniger gro-

<sup>21</sup> Vgl. hierzu und zum Folgenden: E. Gössmann, „*Naturaliter femina est subiecta viro*“. Die Frau – ein verhinderter Mann? Thomas von Aquin, in: R. Jost, U. Kubera (Hg.), *Wie Theologen Frauen sehen – von der Macht der Bilder*, Freiburg i. Br. 1993, 37–56, hier: 51–53.

<sup>22</sup> Thomas von Aquin, *Summa Theologiae* I, q. 93, a. 4, ad. 1; zitiert nach Gössmann, „*Naturaliter femina est subiecta viro*“ (s. Anm. 21), 52; vgl. dies., *Die Kontinuität der Frauentradition vom Mittelalter bis zur Frühen Neuzeit*, in: L. Siegele-Wenkschewitz u. a. (Hg.), *Frauen Gestalten Geschichte. Im Spannungsfeld von Religion und Geschlecht*, Hannover 1998, 55–70, hier: 62.

<sup>23</sup> Freilich gab und gibt es auch in der Evangelischen Dogmatik Ansätze, welche die Geschlechterdifferenz ontologisieren; vgl. exemplarisch M. Frettlöh, *Wenn Mann und Frau im Bilde Gottes sind ... Über geschlechtsspezifische Gottesbilder, die Gottesbildlichkeit des Menschen und das Bilderverbot*, Wuppertal 2002.

ße Probleme haben. Allerdings wirkte hier der Bezug auf die Reformatoren maßgeblich. So haben Studien zur Ehelehre Martin Luthers (1483–1546) herausgearbeitet, dass dieser die Ehe als eine Ordnung im Privaten gegen die Unordnung der zeitgeschichtlichen Prozesse, in die er involviert war, setzte. Daher verfestigte sich auch in diesem Kontext ein Bild der Frau, das auf häusliche Privatheit und Sorge für den Mann gerichtet war, der sich im Chaos der Welt behaupten muss. Bei allen Umbrüchen außerhalb des Hauses sollte der Mann zumindest innerhalb des Hauses geordnete Verhältnisse vorfinden.<sup>24</sup> Es ist anzunehmen, dass dieses Bild bei vielen weiterwirkt, die heute befürchten, dass die Genderdebatte die Dinge nun auch im Privates-ten in Unordnung bringt.

Während also in der katholischen Tradition die Geschlechterverhältnisse in einem verschiedenen Wesen bzw. einer verschiedenen Natur der Geschlechter begründet werden, können sie in den reformatorischen Konfessionen auf die Reformatoren und eine entsprechend auswählende Auslegung der Schrift (etwa der Erschaffung der Frau aus der Rippe des Mannes in Gen 2) zurückgeführt werden.<sup>25</sup> Wir sehen daher auch auf protestantischer Seite die Furcht vor einer Veränderung tradierter Geschlechterrollen, auch wenn es solche Rollenverschiebungen freilich schon immer gab – so wurde z. B. inzwischen nachgewiesen, dass in der Zeit des Ersten Weltkriegs, während die Männer an der Front waren, es zum Teil zur Aufgabe der Pfarrfrauen wurde zu predigen.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. hierzu ausführlich H.-M. Gutmann, Martin Luthers „christliche Freiheit“ in zentralen Lebenskonflikten heute. Intimität gestalten. Verantwortlich leben. Freiheit realisieren, Berlin 2013, besonders 50 f.59–84,116 f.

<sup>25</sup> So erstaunt es nicht, dass im Umkreis des Reformationsjubiläums zwar Frauen in ihren Beiträgen gewürdigt wurden, aber zu oft noch als Ehefrauen der betreffenden Männer. Dies gilt vor allem für Publikationen, die an ein breiteres Publikum gerichtet sind, vgl. etwa H. Ellrich, Die Frauen der Reformatoren, Petersburg 2012; vgl. hingegen als tendenziell darüber hinausgehende Ansätze M. Schattkowsky (Hg.), Frauen und Reformation. Handlungsfelder – Rollenmuster – Engagement (Schriften zur sächsischen Geschichte und Volkskunde 55), Leipzig 2016; und auch schon S. Domröse, Frauen der Reformationszeit. Gelehrt, mutig und glaubensfest, 4. erweiterte Auflage, Göttingen 2017 – letzteres mit einer einigermaßen kritischen Sicht auf Luthers Sicht der Frauen und ihrer Aufgaben.

<sup>26</sup> Vgl. A. Hofmann, Allgemeines Priestertum aller Gläubigen? Die Rolle der Frau in der evangelischen Kirche während des Ersten Weltkriegs, in: M. Heim-

## 2.2 Differenzierungen und Weiterentwicklungen

In kontroverstheologischen Debatten wird oft einem optimistischen Menschenbild des Katholizismus ein pessimistisches Menschenbild des Protestantismus gegenübergestellt. Dies hat einen gewissen Anhalt in der Theologie Luthers einerseits und der katholischen Tradition seit Irenäus (ca. 135–200), die von der Scholastik weiter entfaltet und im Konzil von Trient (1545–1563) bestätigt wurde, andererseits, und zwar besonders in ihrer unterschiedlichen Interpretation der Lehre vom Menschen als *Imago Dei* (als Bild Gottes) nach Gen 1.

In der katholischen Tradition wurde die Auffassung vertreten, dass zwar die Ähnlichkeit (*similitudo*) des Menschen mit Gott mit dem Sündenfall verloren sei, die grundsätzlich mit dem Schöpfungsakt verliehene Gottebenbildlichkeit (*imago*) davon aber unangetastet bleibe.<sup>27</sup> Dem Menschen wohnt in dieser Sicht trotz des Zustands der Sünde die quasi natürliche Fähigkeit zur positiven Weltgestaltung inne. Dies gilt allerdings, in Aufnahme der skizzierten Sicht des Thomas, nur für den Mann, der unmittelbar von Gott geschaffen ist. Weil die Frau nur durch den Umweg über den Mann *Imago Dei* ist, ist mit dem Verlust der *similitudo* alles verloren, was sie unmittelbar mit Gott verbindet; alles Positive vermag sie daher ausschließlich vermittelt durch den Mann.<sup>28</sup>

Luther unterschied hingegen nicht zwischen *similitudo* und *imago* und sah infolgedessen den Menschen, was sein natürliches Potenzial als Geschöpf Gottes betrifft, ganz auf sein Sünder- bzw. Sünderinnensein reduziert.<sup>29</sup> Dies gilt für Frauen und Männer gleichermaßen. Die Sünder(innen)-Kategorie ist also, gerade weil sie eine negative

---

bach-Steins, J. Könemann, V. Suchhardt-Kroll (Hg.), Gender (Studies) in der Theologie. Begründungen und Perspektiven (MBT Neue Folge 4), Münster 2021, 87–96, hier: 92–94. Solche Untersuchungen könnten immerhin dazu beitragen zu zeigen, dass die immer wieder beschworene Gefahr einer allmählichen Erosion der Familie unbegründet ist. Eine solche Furcht begleitet freilich auch die essentialistischen Argumentationsformen in der katholischen Kirche – vgl. hierzu sehr instruktiv J. Knop, Beziehungsweise. Theologie der Ehe, Partnerschaft und Familie, Regensburg 2019, besonders 62–86.

<sup>27</sup> Vgl. T. Pröpper, Theologische Anthropologie. Band 1, Freiburg i.Br. 2011, 220–223.

<sup>28</sup> Vgl. Eckholt, Die Freiheit der ‚imago Dei‘ (s. Anm. 4), 205 f.

<sup>29</sup> Vgl. G. Wenz, Der Mensch als Ebenbild Gottes und als Sünder. Wegmarken und Herausforderungen der Anthropologie aus der Sicht der evangelischen

(und nicht eine auszeichnende) ist, zugleich eine egalisierende Kategorie.<sup>30</sup> Das heißt nicht, dass dem Menschen keine positive Aktivität möglich sei. Vielmehr weisen evangelische Theolog(inn)en in ökumenischem Kontext immer wieder darauf hin, dass positive Aktivität als „in der Gottesbeziehung freigesetzte(s) Potential“<sup>31</sup> entsteht. Ein optimistisches Bild des Menschen entsteht also gerade aus der Analyse und Akzeptanz des Unheilszusammenhangs, in dem er steht.<sup>32</sup>

Möglicherweise entsteht so auf evangelischer Seite eine insgesamt vorsichtigeren Haltung gegenüber anthropologischen Festschreibungen und daraus resultierenden normativen Setzungen. Doch auch die katholische Kirche entwickelte mit dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–1965) Begründungsfiguren für eine Notwendigkeit der Offenheit der Kirche hin auf gesellschaftliche Transformationsprozesse. Mit dem Topos von den „Zeichen der Zeit“ (GS 4) hat sie sich dazu verpflichtet, sich nicht mehr ausschließlich im Gegenüber zur Welt zu verstehen, sondern in ihre Diskurse eingebunden, von diesen herausgefordert, als mit und in der Welt Lernende (vgl. GS 1). In den Konstitutionen über die Kirche, *Lumen gentium* (LG) und *Gaudium et spes* (GS), wird deswegen mit Bezug u. a. auf Gal 3,28 deutlich formuliert, dass „in Christus und in der Kirche keine Ungleichheit aufgrund von Rasse und Volkszugehörigkeit, sozialer Stellung oder Geschlecht“ (LG 32) herrschen dürfe und „jede Form einer Diskriminierung in den gesellschaftlichen und kulturellen Grundrechten der Person, sei es wegen des Geschlechts oder der Rasse, der Farbe, der gesellschaftlichen Stellung, der Sprache oder der Religion [...] beseitigt werden [müsse], da sie dem Plan Gottes widerspricht“ (GS 29).

---

Theologie, in: B. Stubenrauch, M. Seewald (Hg.), *Das Menschenbild der Konfessionen – Achillesferse der Ökumene?*, Freiburg i. Br. 2015, 90–106, hier: 101.

<sup>30</sup> Vgl. hierzu den aufschlussreichen Beitrag von Christian Danz, der einen Überblick über die Transformationsprozesse gibt, den dieses Menschenbild Luthers im Protestantismus durchlaufen hat: C. Danz, *Hominem iustificari fide. Überlegungen zur protestantischen Anthropologie*, in: Stubenrauch, Seewald (Hg.), *Das Menschenbild der Konfessionen* (s. Anm. 29), 157–185.

<sup>31</sup> H. Bedford-Strohm, *Anthropologie aus evangelischer Sicht*, in: Stubenrauch, Seewald (Hg.), *Das Menschenbild der Konfessionen* (s. Anm. 29), 33–49, hier: 38.

<sup>32</sup> Vgl. ebd.

### 2.3 Zusammenfassung und Systematisierung

Aus systematischer Perspektive lassen sich über die Konfessionen hinweg drei Typen des theologischen Zugangs zu einer Geschlechteranthropologie unterscheiden:

1) Essentialistische, naturrechtliche bzw. aristotelisch argumentierende Modelle: Sie verstehen die Aussagen in Gen 1 und 2, welche die Geschlechter betreffen, als binäre Wesensaussagen; diesen Ansätzen ist die soziale Konstruiertheit von Geschlecht kaum zugänglich.

2) Ansätze, welche betonen, dass der Mensch seinem Bild-Gottes-Sein nicht entspricht: Hier ist der Christusglaube entscheidend für gelingendes Menschsein des/der Einzelnen; dies sind überwiegend protestantische Ansätze. In dieser Sicht *kann* sich *gender* als hilfreiche Kategorie erweisen für die kritische Analyse gesellschaftlicher, politischer und kirchlicher Verhältnisse, die Menschen am Heilsein hindern.

3) Zugänge im Dialog mit der Moderne, die in ihrer Anthropologie beim Subjekt und seiner Freiheit ansetzen: Sie versuchen die biblischen Aussagen über die Geschlechter in ihrem biblischen Kontext und demzufolge nicht als Wesens-, sondern als Funktionsausagen zu verstehen. In deren Zentrum steht die Person bzw. das individuelle Subjekt und seine Verantwortung in der Welt.<sup>33</sup> In der aktuellen katholischen Theologie überwiegt dieser Ansatz, aber auch anderskonfessionelle Ansätze sind hier kompatibel.<sup>34</sup> In ihm erweist sich das deutende Subjekt als Bedingung der Möglichkeit von Geschlecht. Dadurch ergibt sich eine durchaus weitgehende, zugleich aber auch kritische Aufnahme der beschriebenen konstruktivistischen bzw. dekonstruktivistischen Ansätze der Genderforschung.

---

<sup>33</sup> Vgl. hierzu mit Bezug auf die entsprechenden exegetischen Arbeiten Eckholt, Die Freiheit der ‚imago Dei‘ (s. Anm. 4), 198–202.

<sup>34</sup> Vgl. Pröpper, Theologische Anthropologie (s. Anm. 27), 123–270, der die Entwicklung des Motivs bis in die neueren, untereinander durchaus sehr verschiedenen Ansätze beider Konfessionen nachzeichnet, welche die Gottebenbildlichkeit im menschlichen Subjekt in seiner Differenz zu Gott und Bezogenheit auf Gott sowie seiner Verantwortung für die Welt verorten; vgl. außerdem M. Bär, Mensch und Ebenbild Gottes sein. Zur gottebenbildlichen Dimension von Mann und Frau (EThSt 101), Würzburg 2011, welche tendenziell differenzfeministisch argumentiert; sowie Wendel, Gleichheit und/oder Differenz (s. Anm. 4), die einen dezidiert gendersensiblen Ansatz entwickelt.

### 3 Aktuelle Ansätze einer geschlechtersensiblen Anthropologie

Im folgenden Abschnitt dieses Beitrags möchte ich beispielhaft drei sehr unterschiedliche Möglichkeiten für eine geschlechtersensible Anthropologie von Theologinnen skizzieren, die sich mehr oder weniger im Rahmen dieses dritten Ansatzes verorten lassen und die mir hier wegweisend zu sein scheinen. In Anknüpfung an diese drei und an die christlichen Traditionen der Mystik möchte ich eine eigene Position entwickeln und anbieten.

#### 3.1 Geschlecht und Anthropologie im Denken Catherine Kellers<sup>35</sup>

Der Ansatz der methodistischen US-amerikanischen Theologin Catherine Keller (\* 1953) ist innovativ. Er speist sich einerseits aus der beschriebenen reformatorischen (und zugleich prophetischen) Skepsis gegenüber dem Menschen und seinen Fähigkeiten, andererseits knüpft Keller an die Gendertheoretikerin Judith Butler (\* 1956) an. Beides zusammen führt sie dahin, die Dichotomien, die unser Leben bestimmen, aber hemmen, zu kritisieren und für eine Wertschätzung von Pluralität einzutreten. Wir sind als Subjekte ständig in Veränderung begriffen. Aber dadurch, dass wir uns in ständiger performativer Wiederholung als wir selbst absichern (indem wir also permanent das sagen und tun, von dem wir meinen und von dem andere meinen, dass es uns ausmache), entsteht zugleich eine feste Identität. Unsere Identität ist – mit Butler gesprochen – nicht vorgegeben, sondern performativ hervorgebracht bzw. konstruiert. Das Durchschauen und die Reflexion dieses Prozesses ermöglichen es, die Wiederholung durch unerwartete Performanzen aufzubrechen und die Wirklichkeit zu verändern, wie es etwa queere Performanzen intendieren. Dahinter sieht Keller die Überzeugung von den unendlichen Möglichkeiten der lebendig-dynamischen Wirklichkeit Gottes, in die wir uns glaubend einlassen könnten.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Die Charakterisierung der Theologie Kellers ist angelehnt an C. Büchner, Gott, Mensch und Welt aus der Sicht von Theologinnen in Tradition und Gegenwart. Exemplarische Ansätze zu einer relational-dialogischen Theologie, in: dies., N. Giele (Hg.), *Theologie von Frauen im Horizont des Genderdiskurses*, Ostfildern 2020, 173–189, hier: 180 f.

<sup>36</sup> Vgl. zu diesem Absatz C. Keller, *Cloud of the Impossible. Negative Theology and Planetary Entanglement*, New York 2015, 219–223.

Jedes theologische Bild vom Menschen (auch das Geschlechterbild) setzt ein bestimmtes Bild von Gott und seinem Verhältnis zur Welt und zum Menschen voraus. Für Keller ist Gott in Anschluss an A. N. Whitehead (1861–1947) die Chiffre für eine unerschöpfliche lebendig-dynamische Wirklichkeit, aus der wir alle leben; ein schöpferischer Prozess, in den wir alle eingebunden sind. In diesem Prozess ist nicht klar zu sagen, wo etwas Einzelnes endet und etwas Anderes beginnt. Denn jedes lebt aus Anderem und umgekehrt. Keller verwendet hier das Bild der Falte: Alles hängt, weil Gott darin ist, zusammen, in jedem einzelnen ist zugleich alles andere eingefaltet. Das heißt, nicht nur Gott hat keine Grenzen, sondern insofern Gott zugleich der Möglichkeitsraum der Welt ist, haben auch die Möglichkeiten der Welt keine Grenzen. Denn alles, was ist, ist immer schon geöffnet auf alles andere. Deswegen kann nichts abschließend beschrieben werden. Gerade dies macht laut Keller Leben aus: eine unerschöpfliche Multiplizität.<sup>37</sup> Feste Definitionen, Kategorisierungen, Normierungen verhindern dagegen Leben – und damit Gott selbst als Quelle dieser Vielfalt des Lebens sowie seine Entfaltung in der Welt. Deshalb kritisiert Keller eine essentialistische Anthropologie, die von einem festen Wesen des Menschen und dies gar mit dem Fokus auf binärer Geschlechtlichkeit ausgeht, und plädiert stattdessen für eine apophatische Anthropologie – d. h. für eine Anthropologie, die sich zurückhält mit abgrenzenden Aussagen darüber, was den Menschen ausmacht, weil das seine Offenheit auf Gott und die Mitwelt verschließt.<sup>38</sup>

### 3.2 Geschlecht und Anthropologie bei Saskia Wendel

Die Kritik an essentialistischen Ansätzen teilt auch die katholische Fundamentaltheologin Saskia Wendel (\*1964), aber mit anderer Begründung, die sich zum Teil kritisch auf „radikalkonstruktivistische“<sup>39</sup> Ansätze wie den Judith Butlers bezieht. Mit Kant unterscheidet Wendel bewusstes Leben prinzipiell von dinghaft bzw. sub-

---

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 23 f. und öfter.

<sup>38</sup> Vgl. ebd., 65 f. und öfter.

<sup>39</sup> S. Wendel, „Als Mann und Frau schuf er sie.“ Auf dem Weg zu einer genderbewussten theologischen Anthropologie, in: HerKorr 63 (2009) 135–140, hier: 136.



stanzhaft Seiendem. Insofern das bewusste Subjekt Deutungen hervorbringt, erweist sich vermeintlich Gegebenes wie etwa sexuelle Differenz als durch die Deutungen des Subjekts konstruiert; es ist, darin folgt Wendel zunächst Judith Butler, „Effekt diskursiver Praktiken“<sup>40</sup>. Denn auch darin werden gesellschaftliche-kulturelle Erwartungen, die immer mit Machtverhältnissen zu tun haben, adaptiert und fortgeschrieben. Dennoch ist das Subjekt selbst für Wendel nicht erst durch den Diskurs gesetzt. Es ist ihm zwar einerseits unterworfen, aber zugleich noch einmal Bedingung der Möglichkeit dieses Diskurses und so auch jenseits des Diskurses und seiner Allmacht entzogen.<sup>41</sup> Das heißt, das Subjekt kann sich zu den Diskursen, an denen es notwendig partizipiert, noch einmal frei verhalten und sich ihrer Machtförmigkeit widersetzen. Die Subjektperspektive, so Wendel, gibt es, weil sie je meine ist, nicht ohne Leiblichkeit: Nur ich spüre mich als ich. Das heißt, auch die Leiblichkeit ist nicht einfach Objekt des Geschlechterdiskurses, sondern hat eine Ich-Dimension, die nicht in ihm aufgeht. Das meint Leib (im Unterschied zum bloßen Körper, den es aber so nicht gibt). Damit ist ein dritter Begriff der Geschlechtertheorie berührt: das Begehren (*desire*), ein relationaler Begriff, der „das Offensein zum Anderen“<sup>42</sup> anzeigt, welches so nicht nur ein „In-der-Welt-Sein“ (auf der Ebene von Geschlecht: *gender*) ist, sondern auch ein leibliches „Zur-Welt-Sein“, eine Dimension also, die das In-der-Welt-Sein transzendiert.<sup>43</sup>

Diese Unterscheidung hat wiederum Konsequenzen für das Gottesbild bzw. gründet in diesem. Anders als bei Catherine Keller wird hier Gottes Transzendenz als freies Bewusstsein im Gegenüber zur Welt vorausgesetzt; erst sie begründet die (transzendente) Dimen-

---

<sup>40</sup> Dies., „Da gibt es kein Männliches und Weibliches“ (Gal 3,28). Ein Vorschlag zur Gotteslehre aus gender-Perspektive, in: B. Jeggle-Merz, A. Kaupp, U. Notthelle-Wildfeuer (Hg.), *Frauen bewegen Theologie. Das Beispiel der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*, Leipzig 2007, 72–85, hier: 77; vgl. ähnlich dies., „Als Mann und Frau schuf er sie.“ (s. Anm. 39), 136.

<sup>41</sup> Vgl. dies., „Da gibt es kein Männliches und Weibliches“ (s. Anm. 40), 78.

<sup>42</sup> Ebd., 80 FN 11.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., 80. Das „In-der-Welt-Sein“ (ebd.) beschreibt die Dimension von Person, das „Zur-Welt-Sein“ (ebd.) die Dimension von Subjekt.

sion eines Außerhalb-des-Diskurses-Seins (bzw. -Sein-Könnens) in diesem.<sup>44</sup>

### 3.3 Geschlecht und Anthropologie bei Sarah Coakley

Beide bislang dargestellten komplexen Zugängen von Keller und Wendel sehen m. E. etwas Richtiges, das ich abschließend versuchen möchte aufeinander zuzudenken. Dabei scheint mir das Denken einer weiteren Theologin, nämlich der Anglikanerin Sarah Coakley (\* 1951), hilfreich.

Saskia Wendel versucht eher zu differenzieren, zu kategorisieren und auch zu hierarchisieren: auf der einen Seite die Dimension des Zur-Welt-Seins von Geschlecht (*sex* und *desire*) bzw. das Frei-sich-zur-Welt-verhalten-Können (hier verortet sie auch den Gottesbezug) und auf der anderen Seite das In-der-Welt-Sein bzw. das Ausgeliefertsein an die Welt und ihre Diskurse (*gender*). Dagegen liegt Keller daran, das alles als einen Zusammenhang zu beschreiben, in dem die eine Dimension nie ohne die andere (und auch genau hier Gott zu suchen) ist.

Coakley betont noch einmal etwas anderes: nämlich die Labilität bzw. Instabilität von Geschlecht und sieht gerade darin die Sehnsucht nach Gott bzw. eschatologischer Vollendung. Daher hat sie den Satz geprägt „*Desire is more fundamental than sex*“<sup>45</sup>. Geschlechtliches Begehren (das m. E. zwischen freier Selbstbestimmtheit und passivem Sich-Bestimmenlassen liegt) wird dabei als Ausdruck unserer Partizipation an Gott verstanden. Das heißt, geschlechtliche Identität wird weder jeden Augenblick neu gesetzt (ist also nicht ganz Performativität), noch ist sie eine feste Basis, die den Transformationsprozessen der Welt immer noch einmal gegenübersteht, ohne zutiefst in sie eingebunden zu sein. Da ist also durchaus Grundlegenderes als *gender* – etwas, das nicht in der Verhandelbarkeit/dem Diskurs/unseren Konstruktionen aufgeht – aber das ist labil

<sup>44</sup> Vgl. dies., „Als Mann und Frau schuf er sie.“ (s. Anm. 39), 140, bzw. dies., Gleichheit und/oder Differenz (s. Anm. 4), 34–38.

<sup>45</sup> S. Coakley, *God, Sexuality, and the Self. An Essay 'On the Trinity'*, Cambridge 2013, 10. Coakley spricht daher auch von *desire* als „ontological category“: „It is more fundamental, ultimately, because desire is an ontological category belonging primarily to God, and only secondarily to humans as a token of their createdness, in the image“ (ebd.).

und nicht einfach biologisch beschreibbar (also auch grundlegender als *sex*). Geschlechtliche Identität geht, wie Identität überhaupt, weder in unseren Zuschreibungen auf, noch bleibt sie von ihnen unberührt oder von ihnen unabhängig. Ich bin immer nur in Relation zu anderen ich.

Diese wesentliche Relationalität des Selbst, die mich ich selbst sein lässt, obwohl ich zugleich in Transformation begriffen und an den Grenzen zu anderen offen bin, hat eine Entsprechung in einem vom Paradigma der Trinität und der Inkarnation her verstandenen Gottesbegriff: Gott ist nicht ohne Relation zur Welt Gott, er ist nicht außerhalb ihrer zu finden, ihr nicht entzogen, sondern in ihr, weil Gott (metaphorisch gesprochen) an seinen Grenzen offen ist, es für ihn kein Außerhalb gibt.

Wenn wir also Geschlecht als eine theologische Realität betrachten, dann geht es nicht um eine Konkurrenz zwischen Biologie und Kultur, sondern um unser Verlangen nach dem Anderen; darum, jene Labilität oder Transformationsoffenheit von Geschlecht, von der Coakley spricht, als Gotttoffenheit wahrzunehmen und umgekehrt.<sup>46</sup> Coakley arbeitet z. B. heraus, wie vor allem vertiefte Gebetspraxis und Kontemplation traditionelle Geschlechterverhältnisse unterlaufen (wir sehen darin nicht von unserer Geschlechtlichkeit ab, aber wir verhalten uns ebenfalls nicht geschlechterkonform).<sup>47</sup> Gerade die Gottesbeziehung transformiert binäre heteronormative Geschlechterordnungen.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Vgl. ebd., 44f.: „For ‚God‘, by definition, cannot be an extra item in the universe (a very big one) to be known, and so controlled, by human intellect, will, or imagination. God is, rather, that without which there would be nothing at all; God is the source and sustainer of all being, and, as such, the dizzying mystery encountered in the act of contemplation as precisely the ‚blanking‘ of the human ambition to knowledge, control, and mastery. To know God is unlike any other knowledge; indeed, it is more truly to be known, and so transformed.“

<sup>47</sup> Vgl. dies., *The Trinity and Gender Reconsidered*, in: M. Volf (Hg.), *God's Love in Trinity*, Minneapolis 2006, 133–142, hier: 139f.; dies., *The New Asceticism. Sexuality, Gender and the Quest for God*, London u. a. 2015, 107–127.

<sup>48</sup> Insofern zeigen sich im Licht der Gottesbeziehung Ehe zwischen Mann und Frau, Zölibat und gleichgeschlechtliche Liebe als einander analoge Ausdrucksformen des in dieser Gottesbeziehung sich transformierenden Begehrens. Coakley bewegt sich mit dieser Einschätzung bewusst jenseits der Fronten von Liberalismus einerseits und sexueller Repression andererseits (vgl. ebd., 51f. und

### 3.4 Das Verlangen danach, es könnte anders sein, als es ist

Die mystischen Traditionen, die seit jeher skeptisch sind gegenüber endlichen Festlegungen und eine Brückenfunktion übernehmen – sowohl zwischen den Konfessionen als auch zwischen den Geschlechtern – schildern Vorgänge der Transformation durch Gottesbeziehung als Geschehen der Geburt oder auch als Aufgehen in Begehren bzw. Sehnsucht.<sup>49</sup> Gott wird geboren durch Menschen, die ihrer Sehnsucht danach, *es könnte anders sein, als es ist*, und darin der lebenspendenden Grenzenlosigkeit Gottes Raum geben. Unser Begehren zieht quasi Gott in die Welt hinein und lässt uns zugleich mehr zu uns selbst kommen. Denn Gott, so die trinitarisch begründete Annahme im Hintergrund, hat zugleich Verlangen nach uns. So entsteht ein Geschehen, das die Ebenen in einen Austausch, in einen Fluss bringt und in dem beide Ebenen aktiv und responsiv zugleich sind. Je mehr wir diesen Austausch in uns zulassen, desto besser wird Gott in der Welt erkennbar. Debatten, die Exklusion und repressive Ordnungen infrage stellen, werden so zur Chance, am Wachsen des Reiches Gottes für alle zu arbeiten. Im 14. Jahrhundert unterschied die Begine und Theologin Marguerite Porete (1250–1310), von den Inquisitoren interessanterweise als „*pseudomulier*“ bezeichnet, zwischen der kleinen, und zugleich kleinherzigen, sichtbaren Kirche und einer großen, weitherzigen Kirche Gottes, den sie den Fernen nennt.<sup>50</sup> Für ihr Verlangen danach, es könnte anders sein, als es ist, wurde sie als Ketzerin verbrannt.

---

öfter). Ihr Ansatz scheint daher geeignet, Brücken zu bilden zwischen verhärteten Lagern.

<sup>49</sup> Vgl. hierzu ausführlich C. Büchner, *Mystische Skepsis und Genderperspektiven. Eine Ermutigung zu Veränderungen*, in: Eckholt u. a. (Hg.), *Frauen in kirchlichen Ämtern* (s. Anm. 16), 404–414.

<sup>50</sup> Vgl. M. Porete, *Der Spiegel der einfachen Seelen. Wege der Frauenmystik*. Aus dem Altfranzösischen übertragen und mit einem Nachwort versehen von L. Gnädinger, Zürich – München 1987 (frz. *Le Mirouer des simples ames*, ed. par R. Garnier, Turnhout 1986 [CCCM 69]), c. 19.c. 58 und öfter.

#### 4 Ausblick und Resümee

Veränderungen erfordern Mut. Die Kirchen standen und stehen für viele noch immer als Bürginnen für eine ganz bestimmte, klar verlässliche, „geordnete“ Sicht auf Geschlecht und geschlechtliche Rollen, auch wenn die theologische Reflexion zeigt, dass das eine nur ganz oberflächliche Klarheit ist. Daher ist es gut, wenn immer mehr Männer und Frauen sich nicht mehr mit dieser Sicht identifizieren können, sondern ihre eigene persönliche Identität und Integrität durchaus in einem Widerspruch zu dieser oberflächlich geordneten Kirche sehen und öffentlich machen (s. etwa die Bewegung *#outin-church*, die ein *Best-practice*-Beispiel ist für die Möglichkeit, aus dem Glauben heraus Performanzen zu verändern bzw. in ihnen nicht aufzugehen, sondern auf Gott hin zuzugehen). Es ist dringend notwendig, dass Menschen jeden Geschlechts und jeder sexuellen Orientierung ihre Sicht einbringen. So geraten die bisherigen oberflächlichen Selbstverständlichkeiten doch immer mehr in den Status der Hinterfragbarkeit und der Neuverhandelbarkeit.

Dabei besteht aus theologischer Sicht keine Gefahr, dass die freier werdenden Dynamiken zu Relativismus, Unverbindlichkeit und Gleichgültigkeit führen. Ausgehend von den hier im zweiten Teil dargestellten Ansätzen ist vielmehr Zuversicht angebracht:

Catherine Keller ermutigt dazu, die Beziehungen, mit denen wir aneinander teilnehmen, ernst zu nehmen; sie befähigen dazu, die jüdisch-christliche Botschaft vom guten Willen Gottes unter uns für die Vielfalt des Lebens der Menschen und der gesamten Schöpfung ernst zu nehmen und uns mit abgrenzenden Bestimmungen und Urteilen zurückzuhalten.

Von Saskia Wendel her ist zu bedenken, dass wir, auch und gerade als geschlechtliche Wesen, nicht aufgehen in den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Zuschreibungen, welchen wir unterworfen sind, auch wenn wir das noch einmal Dahinterliegende m.E. nicht mehr wissenschaftlich beschreiben können, ohne in neue Dualismen zu fallen. Aber wir könnten dadurch mutiger werden, den gängigen Zuschreibungen zu widersprechen und gerade so unserem transzendenten Grund zu entsprechen.

Schließlich meine ich – mit Bezug auf Coakley, aber auch die mystisch-spirituellen Traditionen des Christentums –, dass die Thematisierung von Geschlecht als Begehren einen entscheidenden Im-

puls gibt für die Vertiefung und Neuentdeckung einer christlichen Anthropologie heute. Dieser Weg ist nur ökumenisch möglich.

Damit möchte ich nun schließen: Während des internationalen ökumenischen Kongresses zum Thema „Frauen in kirchlichen Ämtern“ wurden von den beteiligten Wissenschaftler(inne)n und weiteren Teilnehmenden sieben Thesen verabschiedet; deren erste lautet: „Das erklärte Ziel der ökumenischen Bewegung, die sichtbare Einheit der Kirchen, ist nicht zu erreichen ohne eine Verständigung über die Präsenz von Frauen in allen kirchlichen Ämtern.“<sup>51</sup> Diese These bringt deutlich zum Ausdruck, dass Geschlechterbilder und Geschlechtergerechtigkeit keine Marginalien sind im Rahmen der ökumenischen Bemühungen, sondern zum theologischen Zentrum gehören.

---

<sup>51</sup> Ökumenischer Kongress, 6.–9. Dezember 2017 in Osnabrück, Frauen in kirchlichen Ämtern. Reformbewegungen in der Ökumene, in: [https://www.kath-theologie.uni-osnabrueck.de/fileadmin/PDF/Osnabr%C3%BCcker\\_Thesen\\_Endversion\\_\\_komplett\\_9-12.pdf](https://www.kath-theologie.uni-osnabrueck.de/fileadmin/PDF/Osnabr%C3%BCcker_Thesen_Endversion__komplett_9-12.pdf) (Zugriff: 18. 6. 2023).

## „Der Mensch“ in Hospizarbeit und Palliative Care

*Andreas Heller*

Auch wenn es im Kontext der internationalen Hospiz- und Palliativversorgung so gut wie keine systematischen Reflexionen zum (hospizlich-palliativen) „Menschenbild“ (im Sterben) gibt, lassen sich Dimensionen eines – natürlich immer unvollständigen – Menschenbildes in Hospizarbeit und Palliative Care herausarbeiten. Dieser Versuch kann nicht diskursiv erfolgen, sondern eher essayistisch-narrativ von den Menschenbildern erzählen, die leitend für die Praxis der hospizlich-palliativen Sorge und Versorgung sind.

In einer reflektierenden Rekonstruktion lässt sich nachvollziehen, welche fundamentalen Perspektiven für die Praxis eines sorgenden hospizlich-palliativen Umgangs relevant geworden sind. Erkennbar werden Momentaufnahmen eines eher mosaikförmigen, eher imperfektiven „Menschenbildes“ (eben kein „barockes Ölbild“). Elementar sind darin die fundamentale Relationalität und Sozialität des Menschen und seine existenzielle Vulnerabilität, erst recht im Kranksein und im Sterben.

### 1 „Der“ Mensch

Aus der konkreten hospizlich-palliativen Sorgepraxis erwächst die Einsicht, dass es „den Menschen“ im Singular nicht gibt. *Der Mensch*, erst recht der „sterbende Mensch“, existiert nur als ein philosophisches, vielleicht auch medizinisches Abstraktum. In der hospizlich-palliativen Sorge geraten immer konkrete Personen, Subjekte ihres Lebens in ihrer Verschiedenheit und Diversität in den Blick, als Männer, Frauen, Diverse, als Kinder und Jugendliche etc. Die Individualität der Personen, ihre je eigene Lebensgeschichte und ihr einzigartiges Lebensschicksal bilden den Ausgang jeder prozesshaften Behandlung, Betreuung und Begleitung bis zum Tod. Sterbende sind keine objektiven „Fälle“, auch wenn man in „Fall-Besprechungen“ selbstverständlich davon auszugehen scheint. Geleitet von der Einsicht, dass niemand nach Schema lebt und niemand nach Schema

stirbt, wurde schon in den Anfängen der Hospizarbeit als deren Ziel und Aufgabe formuliert, ein – mit den Worten von Cicely Saunders (1918–2005), der Begründerin von moderner Hospizbewegung und Palliative Care<sup>1</sup>, gesprochen – Sterben in „dignity and character“ zu ermöglichen. Was kann das bedeuten?<sup>2</sup>

## 2 Der relationale „Mensch“

Der nicht nur grundgesetzlich bedeutsame Leitbegriff der „Würde“ wird im Kontext der hospizlich-palliativen Sorgearbeit nicht normativ („Die Würde des Menschen ist unantastbar!“), sondern operativ und interaktiv behauptet. „Würde“ in der Hospizarbeit ist in Beziehungen einzulösen. Dem liegt ein fundamental relationales Verständnis menschlichen Lebens zugrunde: Wie können Personen bis zum letzten Atemzug und darüber hinaus, als Verstorbene bis zur Aufbahrung und Bestattung „gewürdigt“ werden? Wie sehen also würdigende Interaktionen aus? Wie können Organisationsformen und Versorgungskontexte geschaffen werden, durch die Personen nicht gedemütigt, verobjektiviert, entpersonalisiert, in ihrer Würde beeinträchtigt werden? „Würde“ wird nicht als Zuschreibung zu Personen verstanden, sondern als eine interaktive Praxis in einem entsprechenden ver-sorgenden Organisationskontext.

Die Lebenssituationen und die Praxen im Umgang mit Sterbenden und dem Sterben haben immer wieder zu der Einsicht geführt, dass am Lebensende mit besonderer Klarheit, praktisch unter einem Vergrößerungsglas, zentrale Dimensionen, Bedürfnisse (sollte man nicht besser von Wünschen sprechen?) und Probleme menschlichen Lebens gesehen werden können. Ganz nebenbei werden auch elementare Versorgungsprobleme und Sorgeherausforderungen in

---

<sup>1</sup> Vgl. C. Saunders, M. Baines, *Leben mit dem Sterben. Betreuung und medizinische Behandlung todkranker Menschen*, Bern – Göttingen – Toronto 1991; C. Saunders, *Brücke in eine andere Welt. Was hinter der Hospiz-Idee steht*, Freiburg i.Br. 1999; C. Saunders, *Sterben und leben. Spiritualität in der Palliative Care*, Zürich 2009.

<sup>2</sup> Vgl. A. Heller, K. Heimerl, S. Husebö, *Wenn nichts mehr zu machen ist, ist noch viel zu tun. Wie alte Menschen würdig sterben können*, Freiburg i.Br. <sup>3</sup>2007; A. Heller u. a., *Geschichte der Hospizbewegung in Deutschland*, Ludwigsburg <sup>2</sup>2013.



komplexen spätmodernen Gesellschaften, und zwar nicht nur im Krankenhaus, sondern etwa auch in den stationären Langzeiteinrichtungen, den Pflegeheimen oder Hospizen, die heutzutage weitgehend Sterbeheime geworden sind, anschaulich.

### 3 Der verletzte und endliche „Mensch“

Das Sterben macht die konstituierende Dimension der Endlichkeit, des endgültigen Endes unseres Lebens durch den Tod sichtbar. Damit ermöglicht es ein Verständnis des „Menschen“, der fundamental verletzlich und verwundbar ist. Das Personsein vom Fragmentarischen her zu verstehen, von der Möglichkeit der Nichtvollendung des Lebens, des Scheiterns her zu denken ist ein kritischer Gegensatz, ein Gegenbild zu den Kategorien des „gelingenden Sterbens“, das zu einem Verständnis der Selbstkontrolle, Selbstbestimmung und Selbstoptimierung gehört, wie es die spätkapitalistische Gesellschaft insinuiert.

Die politisch-gesellschaftliche Rede von der Verletzbarkeit (Vulnerabilität) hat die Hospiz- und Palliativarbeit noch nicht so lange erreicht. Gleichwohl war diese Dimension implizit, als stilles Wissen immer präsent. Der gesellschaftliche bzw. wissenschaftliche Diskurs zur „Verletzlichkeit“ entstand ja zunächst in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, der Technik- und Klimafolgenforschung. Hier artikulierte sich eine Aufmerksamkeit für die Vulnerabilitäten der Gesellschaft, des Staates, von Schutz- und Versorgungssystemen, nicht nur durch Naturkatastrophen (Überschwemmungen, Starkregen, Hitze, Erdbeben), sondern auch in der potenziellen Vorwegnahme von möglichen technisch-digitalen Gefährdungen (IT-Sicherheit und Datenschutz). Gegenüber Bedrohungen aus möglichen Zukünften galt es zu überlegen und politisch zu planen, wie man sich vorbereiten kann. Wie lassen sich die absehbaren Folgen von Katastrophen abmildern? Interessant ist zu sehen, dass hier vor allem und immer wieder Risikominimierungen im Sinne intensiver, meist technischer Planungsbemühungen Folge und Ergebnis waren.

In der Zwischenzeit, natürlich auch beschleunigt durch die COVID-19-Pandemie oder den Russisch-Ukrainischen Krieg, hat die Rede von der Vulnerabilität Eingang gefunden in viele Bereiche unseres gesellschaftlichen Lebens. Es überrascht nicht, dass gerade

auch Medizin und Pflege, Gesundheitspolitik und Versorgungssysteme den Leitbegriff „Vulnerabilität“ entdeckt haben. Gleichzeitig ist dieser Perspektivengewinn im Feld von Gesundsein und Kranksein auch existenzialisiert und personalisiert worden. Es sind nicht allein Systeme, Gesellschaften, Lebenszusammenhänge verletzlich, sondern vor allem die Menschen selbst. Diese Erkenntnis, dass alles Lebendige auch verletzlich ist, dass es zur Konstitution des Lebens gehört, verwundbar zu sein, bildet schließlich die Ausgangserfahrung der neueren Hospizbewegung und Palliativversorgung weltweit, etwa im Wissen darum, dass Verwundbarkeit mit Wunden zu tun haben kann, die möglicherweise mit Schmerzen verbunden sind und die eigene Integrität und das Selbstverständnis verletzen.

Die menschheitsalte Einsicht, dass der Tod die ultimative Verletzung unseres Lebens ist, dass das Sterben nicht nur eine Phase des relativen Gesundseins ist, wie es gesundheitswissenschaftlich beschrieben werden kann, sondern eben auch den unumkehrbaren Prozess der letztlich definitiven Zerstörung des Lebens meint – das ist sozusagen implizites Alltagswissen und Weisheit in der hospizlichen-palliativen Sorgearbeit. Wie können in dieser Lebensphase Schutz, Sicherheit, Selbstschutz und Fremdschutz aussehen? Wie können weitere Verletzungen abgewehrt werden? Wie sieht der lindernde Umgang mit Verletzungen und Verwundbarkeiten aus, physisch, psychisch, sozial und kulturell/spirituell? Solche Fragen führen ins hospizliche Selbstverständnis, in die Haltung von hospizlich-palliativer Sorge und Beziehungs- und Interaktionsgestaltung.

In diesem palliativen Erfahrungs- und hospizlichen Sorgemilieu findet die Einsicht Konsens, dass es eine totale Sicherheit nicht gibt und geben kann. Im Gegenteil: Vollmundige Sicherheitsversprechen der Politik werden ja tagtäglich widerlegt durch Attentate, Terrorismus, im Durchbrechen von Hochsicherheitssystemen, die einfach „geknackt“ werden können. Und in der weiteren Dynamik führen sie leider allzu schnell in das Fahrwasser totalitärer, illiberaler Handlungs- und Politikmuster. Es bleiben nämlich immer Sicherheitslücken in unserem gemeinsamen Leben. Das Ziel einer totalen Sicherheit wird mit Totalitarismus bezahlt. Es gibt keine völlige Abschottung gegen „Gefahren“, gegen den Tod (gegen den bekanntlich kein Kraut gewachsen ist), sondern nur eine begrenzte. Die Vorstellung einer totalen Immunabwehr hat sich als illusionär erwiesen. Sie lässt sich nicht realisieren, auch nicht mit obrigkeitlich verord-

neten Impfverpflichtungen oder Isolationspraxen. Versuche, die in solche Richtungen gehen, können ganz im Gegenteil allzu oft einen Mechanismus auslösen, in dem man die Erfahrung eigener Verletzlichkeit und Verletzung machtförmig mit Gewalt und weiteren Verletzungen bei anderen meint „beantworten“ zu müssen.

Das Menschenbild des Hospizlichen (*hospitalitas*, lat.: Gastfreundschaft) ist entfeindet, ist das einer „gastfreundschaftlichen Sorge“. Die Bewegung der Sorge beginnt immer mit dem Berührtsein durch die Not, die Sorgebedürftigkeit des/der Anderen. Der/die Andere ist fremd, auf Gastfreundschaftlichkeit angewiesen: Gastfreundschaft vollzieht sich aus einer Haltung der Offenheit, der Absichtslosigkeit, die nicht nach Herkunft oder Zukunft fragt. Im offenen Blick in das Gesicht des Anderen, „angesichts“ seiner Verletzbarkeit und seines Verwundetseins entsteht eine neue, freilich uralte Form der menschlichen „Begegnung“ (die ja immer auch eine Beziehung von Gegnern sein kann). Sie lässt die übliche Aufteilung – dort das behandlungsbedürftige Objekt, hier die professionelle System-Hilfe – hinter sich. Der Gastgebende öffnet nicht nur sein Haus, die Tür, sondern sich selbst. Sorge für Andere ist nicht möglich, ohne selbst involviert zu sein und zu werden. Die Person des Helfenden tritt immer ein in die Sphäre der leidvollen, verletzlichen Situation. Sie nimmt das Risiko auf sich, selbst verwundet, involviert, betroffen zu werden, auf der Grenze des Lebens an die eigenen Grenzen der Möglichkeiten zu geraten, selbst getroffen zu werden.

Das vielzitierte Wort in der hospizlich-palliativen Sorge von der *care unit*, der Einheit der Sorge, hat hier seinen Sitz. Es meint ja einerseits, dass der „Blick“ auf die Patient(inn)en, die Gäste, erweitert wird auf die Angehörigen, Zugehörigen oder auch Hingehörigen, also auf all diejenigen, die in Nachbarschaft, im Quartier den Alltag teilen. Es meint aber auch: Sorge schließt die aufmerksame Beziehung zu sich selbst ein – zu mir, die ich Sorge übe und als Tochter oder Frau und Partnerin Sorge übernehme. Ich trage als Mann, Partner, Nachbar, Freund und Bruder auch Sorge, bin besorgt und kümmere mich und teile den Kummer, ja nehme auch Kummer in mich auf. Und in diesem Beziehungsgeflecht, dem Ringen um eine notwendende Sorge, ist es unmöglich, mit „heiler Haut davonkommen“ zu können, das Leid des Anderen berührt nachhaltig. Seine Verletzlichkeit lässt mich nicht kalt, sie geht mir nahe, manchmal sogar „unter die Haut“. Und in dieser Schwäche, dem Empfinden

der eigenen Verletzbarkeit, liegt die Stärke eines heilenden und tröstenden Umgangs. Diese Dimensionalitäten der Relationen sind fundamental für eine „relationale Anthropologie“ in der hospizlich-palliativen Sorgeskunst.<sup>3</sup>

#### 4 Der selbst- und mitsorgende „Mensch“

Sorge als Beziehung zu Anderen impliziert die Sorge um sich selbst: Selbstliebe und Nächstenliebe, Sorge für und mit Andere(n) und Selbstsorge hängen unauflöslich zusammen und bilden den schwingenden Resonanzboden der Sorge. Personsein meint in Beziehung sein mit sich, mit Anderen und anderem, sich im Angewiesen- und Verwiesensein auf Andere zu entwickeln und als Individuum zu unterscheiden.

Die Relation von Selbstsorge und Fürsorge richtet den Blick auf die fundamentalen, relationalen Grundbedürfnisse menschlichen Lebens, die für das Verständnis eines hospizlich-palliativen Menschenbildes unerlässlich sind. Jeder Mensch hat zwei lebendige grundlegende Wünsche: einerseits den Wunsch nach Selbsterhaltung, Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und andererseits den, für Andere Bedeutung zu haben, also relevant zu sein in Relation, in Beziehung auf Andere hin.

Sorge als menschliche Haltung, die unmittelbar passiert, ist ein selbstverständlicher Teil unserer Mit-Existenz, weil wir wissen, dass wir selbst in unserer Vulnerabilität immer schon aus der Sorge und Fürsorge und Mitsorge Anderer leben. Wir könnten nicht existieren ohne die Sorge Anderer für uns, und wir verwirklichen uns selbst sorgend darin. Die Grunderfahrung ist die des Geschenks. Wir finden uns vor, wir haben uns nicht selber hervorgebracht: Wir können uns und unser Leben als ein Geschenk begreifen, als eine Gabe für uns und Andere.

Aber: Sich selbst zu helfen, „auf sich selbst zu schauen“, für sich zu sorgen ist der Imperativ unserer spätmodernen Gesellschaft. Die kapitalistische Gesellschaft hat eine Arbeitsorganisation durchgesetzt, in der Beziehungen in ökonomische Tauschprozesse übersetzt wer-

---

<sup>3</sup> Vgl. A. Heller, P. Schuchter, Sorgeskunst. Mutbüchlein für das Lebensende, Esslingen 2017.

den: Für Zeit, Arbeitskraft, Motivation und Expertise gibt es Geld. Buchhalterische Selbstbeobachtung ist die Folge. Arbeitskonto und Lebenskonto werden verglichen. Schließlich muss man selbst schauen, dass man nicht draufzahlt, dass am Ende des Tages die Bilanz stimmt, dass man nicht ausgenutzt und ausgebeutet wird und dass man nicht ausgebrannt (Burnout) zurückbleibt. Diese mechanistische Logik der Selbstsorge materialisiert sich in dem technischen Bild, wonach man meint, die „eigenen Batterien rechtzeitig wieder aufladen“ zu müssen. Denn das Vorratslager der Energie ist endenwollend. Also gilt es, Sorge dafür zu tragen, genug „Energie“ auf dem Konto des eigenen Selbst aufzubauen. Schließlich ist man selbst dafür zuständig, immer wieder aufzutanken, sich etwas zu gönnen, sich sich selbst zu gönnen. Subjektive Aufgabe ist es, sich angemessen zu regenerieren, nicht leerzulaufen und die entsprechenden Energievorräte an- und aufzufüllen. Die radikale Privatisierung einer individualisierten Selbstsorge in die Zuständigkeit des Subjekts ist damit der Normalfall.

## 5 Die Tradition des Helfens als Altruismus

Die hospizlich-palliative Sorge heute steht in einer langen Tradition des jüdisch-christlichen Liebesgebots, das bekanntlich auffordert, den Nächsten zu lieben wie sich selbst. In dieser Formel ist die Relation von Selbstliebe und Nächstenliebe intoniert. Im Appell „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mt 22,39; Mk 12,31; Lk 10,27) bleibt die Sentenz „wie dich selbst“ eigenartig unterbestimmt. Was heißt es eigentlich, sich selbst zu lieben? In welcher Relation steht dieser Selbstbezug zur Beziehung zum Nächsten? Wie verhält sich Selbstsorge zur Sorge mit und für Andere(n)?

Natürlich hat die Hospizbewegung lange Wurzeln in der jüdisch-christlichen Tradition des Helfens. Auch in dem uralten, aber historisch prägenden Narrativ des Helfens, der Geschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10,29–37), bleibt die Dimension der Selbstliebe unterthematized. Denn die Perspektive des Anderen mitfühlend einzunehmen ist die Pointe der Erzählung. Der Aussageschwerpunkt liegt auf der bedingungslosen, mitleidorientierten Hinwendung zum Menschen, der in Not ist. Es geht um einen mitfühlenden Perspektivwechsel durch Identifikation mit dem leidenden Menschen; es

geht darum zu versuchen, den Blick der Betroffenen, eine „radikale Betroffenenperspektive“ einzunehmen.<sup>4</sup>

Die Geschichte kommuniziert ja die bis heute revolutionäre Erkenntnis, dass die Antwort auf die Frage, wer denn der Nächste sei, nicht im Sinne bisheriger Grenzziehungen zu geben ist. Der Nächste ist nicht der Clanangehörige, das Stammesmitglied, der Blutsverwandte. Wer die Nächste ist, bestimmt sich vom Anderen her, von derjenigen, die in Not ist. Das ist und bleibt eine politisch aufregende, aber auch unangenehme Geschichte, zumal in einer eher migrationsfeindlichen gesellschaftspolitischen Gesamtstimmungslage. Relationale Sorge für Andere heißt in dieser Tradition, einen Perspektivenwechsel vollziehen aus identifikatorischem Mitgefühl. Die helfende Hinbewegung kennt keine Grenzen. Diese Modell-Geschichte des Helfens und der Nächstenliebe erzählt aber nichts davon, wie der Samariter sich selbst liebt, sich etwa vor dem Burnout schützt, möglicherweise weil er jede Woche diese Straße zu gehen hat und jede Woche Menschen vorfindet, die unter die Räuber gefallen sind und weil auch seine Ressourcen, sein Geld begrenzt sind.

Vielleicht könnte man noch die Tradition der lateinamerikanischen Befreiungstheologie<sup>5</sup> befragen und als Prävention gegen die Selbstüberforderung des Helfenden eine weitere Perspektive an diese Geschichte herantragen: Was muss politisch-strukturell getan werden, damit Menschen nicht immer auf der Straße von Jerusalem nach Jericho unter die Räuber fallen? Was braucht es an veränderten Rahmenbedingungen, damit Menschen nicht zu Opfern von Gewalt werden? Und wie kann man für Andere und für sich selbst sorgen mit dem Verweis auf politisch notwendige Interventionen?

Denn die Sorge, die jemand für mich hat und ausdrückt, nehme ich an (*take care*). Ich übernehme sie und kümmere mich darum. Ich bin verantwortlich für sie und übe sie in einem guten Sinne besorgt (*careful*) aus mit Leidenschaft und Interesse, selbstbestimmt und selbstentwickelnd, immer in vorsichtiger Achtsamkeit, in gewissenhafter Professionalität. Ich nehme in dieser Sorgebewegung den Kummer der Anderen an, den Kummer, von dem Andere besetzt

---

<sup>4</sup> Vgl. hierzu die facettenreiche Auslegung in H. Haslinger, *Diakonie. Grundlagen für die soziale Arbeit der Kirche*, Paderborn 2009, 246–262.

<sup>5</sup> Vgl. G. Gutiérrez, *Theologie der Befreiung*. Mit einem Vorwort von J. B. Metz, München – Mainz 1973.

sind, und mach ihren Kummer zu meinem Kummer, indem ich mich sorgend kümmerge. Diese anthropologische Ausgangslage lässt sich theologisch vertiefen und begründen und in die Relation zu Realitäten jenseits der empirischen Welt setzen. Auch für diese, nennen wir es die spirituelle Dimension (*spiritual care*), ist das „Menschenbild“ der hospizlichen und palliativen Sorge offen und anschlussfähig.

„Wir sind *nicht* das, was wir entwerfen, machen und herstellen; wir sind als Personen umfungen von einer Güte, die uns voraussetzungslos will und gelten lässt und die bereit steht, selbst unsere Ausfälle, Fehlleistungen und Vergehen zu überleben und überreifen zu lassen. [...] Wie lebt es sich in solchem Vertrauen? Die Antwort ist einfach: auf die einzige Art, die den Kapitalismus konsequent widerlegt und überwindet. Einzig gehalten in solchem Vertrauen, gehört ein Mensch ganz sich selbst und hört er auf, für die Interessen anderer als Mittel zum Zweck zu fungieren und funktionieren zu müssen. An die Stelle der Hast einer ständig unter Leistungsdruck sich verkürzenden Zeit ziehen Ruhe und Stille ein. Zweckfreie Betätigung, Schauen und Einkehr, Muße und Hingabe an lohnende geistige Inhalte, vor allem: die Pflege von freundlichen und freundschaftlichen, aber auch hilfreichen und menschlich unentbehrlichen Kontakten, Phasen der Regeneration und der Sammlung – so führt Selbstbewusstsein in Vertrauen zu Selbstbestimmung im Umgang mit dem eigenen Leben. Notwendig, weil Gott es will, muss man nicht selbst notwendig ‚wie Gott werden‘ wollen; man kann und darf die Relativität und Begrenztheit, die Fehlerhaftigkeit und Irrtumsfähigkeit, die Unvollkommenheit und das Unvollendetsein der eigenen Person wie des eigenen Tuns akzeptieren und sich, statt zu klagen, in Dankbarkeit auf die Punkte konzentrieren, die man wirklich kann und die man wirklich will.“<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> E. Drewermann, Von Krieg zu Frieden. Kapital und Christentum. Band 3, Düsseldorf 2017, 358–360.

## Du sollst Dir kein Bild machen.

Der fremde Mensch als Projektionsfläche und spirituelle Erfahrung

*Regina Polak*

### 1 Hinführung

„Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen. Ich bin der Herr, euer Gott“ (Lev 19,34).

Mit dieser normativen biblischen Steilvorgabe steht ein Vortrag über das christliche Verständnis des „fremden Menschen“ vor einer großen Herausforderung. Denn in diesem zentralen Rechtstext des Alten Testaments setzt der Gott Israels die Liebe zum Fremden mit der Liebe zum Nächsten gleich und verlangt dabei nicht weniger als die rechtliche Gleichbehandlung zwischen den zum Volk Gehörigen und jenen zugewanderten „Fremden“, die in seiner Region leben. Ein solcher Zugang ist auch für viele Christ(inn)en in Zeiten globaler Migration und Fluchtbewegungen überfordernd und fremd.

Zugleich nehmen im Kontext der multiplen und kumulativen Krisen der Gegenwart Vorurteile, Ablehnung, Hass und Übergriffe gegenüber sogenannten „Fremden“ weltweit und auch in Europa zu, wie Berichte internationaler Organisationen wie der OSZE<sup>1</sup> (Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa) dokumentieren. Betroffen von fremdenfeindlicher Ablehnung sind in unseren Breitengraden vor allem Migrant(inn)en, Menschen auf der Flucht, ethnische Minoritäten, Menschen mit dunklerer Hautfarbe, Roma und Sinti sowie Muslime(innen). Sie alle gelten als der Inbegriff der sogenannten „Fremden“. Je nach Forschungsperspektive spricht man

---

<sup>1</sup> Vgl. exemplarisch OSCE, OSCE Human Dimension Commitments and State Responses to the Covid-19 Pandemic. Warsaw 2020 (17. Juli 2020), in: <https://www.osce.org/odihr/human-rights-states-of-emergency-covid19> (Zugriff: 4.12.2022); Hate-Crimes-Reports der OSCE, in: <https://hatecrime.osce.org> (Zugriff: 4.12.2022).



dann von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, oder Islam- und Muslimfeindlichkeit.

Vor diesem Hintergrund widme ich mich daher folgenden Fragen: Welche Ursachen hat die Ablehnung dieser sogenannten „Fremden“? Und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für Bildungsprozesse in der Kirche? Mein Ziel besteht dabei darin, für die politischen, historischen und theologischen Tiefendimensionen der Fremdenfeindlichkeit zu sensibilisieren und ausgewählte theologische und biblische Ressourcen zu sichten, die das christliche Verständnis vom Menschen bereithält, um diesem Phänomen zu begegnen. Dabei wird deutlich werden, dass die Ablehnung der eben erwähnten „Fremden“ wesentliche, tiefere Ursachen in der Wahrnehmung und Deutung von Fremdheitserfahrungen hat und sich daher mit moralischen Apellen und politischen Maßnahmen allein nicht lösen lässt.

Methodisch folge ich dabei einem interdisziplinären und praktisch-theologischen Zugang. Dazu präsentiere ich im ersten Schritt empirische Befunde, die verdeutlichen, wie drängend eine theologische Auseinandersetzung mit „fremden“ Menschen ist. Im zweiten Schritt identifiziere ich exemplarisch ökonomische, politische und historische Ursachen für die zeitgenössische Ablehnung fremder Menschen, um mich im dritten Schritt aus einer philosophischen Perspektive einer vertieften Wahrnehmung von Fremdheitserfahrungen zu widmen und dabei theologisch relevante Dimensionen dieser Erfahrungen freizulegen. Es folgt sodann im vierten Schritt die Frage, worin der Beitrag biblischer Glaubenserfahrungen für das Verständnis des „fremden“ Menschen besteht. Auf der Basis meiner Überlegungen formuliere ich abschließend einige Handlungsperspektiven für Bildungsprozesse in der Kirche zu einer anderen, christlicheren Sicht auf „fremde“ Menschen, die untrennbar mit dem christlichen „Menschenbild“ als solchem verbunden ist. Die Formulierung ethischer und politischer Maßnahmen aus christlicher Sicht würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen und werde ich daher nicht vornehmen.

## 2 Empirische Befunde

Mit zahlreichen öffentlichen Stellungnahmen und Arbeitsdokumenten stehen die christlichen Kirchen im deutschsprachigen Raum für eine humane und gerechte Migrations- und Asylpolitik auf der Basis der Menschenrechte und theologischer Überzeugungen.<sup>2</sup> Ebenso beeindruckend ist der Einsatz für geflüchtete Menschen in Ordensgemeinschaften, caritativen Organisationen und Gemeinden. Klare, wenngleich theologisch verschieden begründete Stellungnahmen gibt es in der Katholischen wie Evangelischen Kirche auch zu einem wertschätzenden, dialogisch und nachbarschaftlich zu gestaltenden Verhältnis zum Islam und zu Muslim(inn)en<sup>3</sup> oder zur Ablehnung des Rassismus<sup>4</sup>.

Gleichwohl scheinen diese Positionen vielen Kirchenmitgliedern offenbar nicht nur unbekannt zu sein, sondern von ihnen auch nicht geteilt zu werden. So zeigten z. B. die Europäischen Wertestudien 2010 und 2017, dass die Ablehnung von Migrant(inn)en, Muslim

---

<sup>2</sup> Vgl. jüngst z. B. Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.), Migration menschenwürdig gestalten. Gemeinsames Wort der Deutschen Bischofskonferenz und des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (Gemeinsame Texte 27), Hannover – Bonn 2021.

<sup>3</sup> Vgl. aus evangelischer Sicht z. B. jüngst: Positionspapier der EKD zum christlich-islamischen Dialog (24. September 2018), in: <https://www.ekd.de/positionspapier-der-ekd-zum-christlich-islamischen-dialog-37797.htm> (Zugriff: 8.11.2022); Rat der EKD, Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland. Eine Handreichung (EKD Texte 86), Hannover 2006; aus katholischer Sicht z. B. die päpstlichen Positionen zum Islam in E. Furlinger (Hg.), Der Dialog muss weitergehen. Ausgewählte vaticanische Dokumente zum interreligiösen Dialog. Freiburg i. B. 2009, 192–256; Papst Franziskus, Großimam Ahmad M. Al-Tayyeb, Gemeinsame Erklärung zur Geschwisterlichkeit aller Menschen (4. Februar 2019), in: <https://www.vaticannews.va/de/papst/news/2019-02/papst-franziskus-abu-dhabi-gemeinsame-erklaerung-grossimam.html> (Zugriff: 1.9.2022).

<sup>4</sup> Vgl. aus katholischer Sicht z. B. Päpstliche Kommission *Justitia et Pax*, Die Kirche und der Rassismus. Für eine brüderliche Gemeinschaft. Hg. vom Sekretariat der DBK (Arbeitshilfen 67), Bonn 1998; aus evangelischer Sicht z. B. „Kirche gegen Rassismus, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus“, in: <https://www.ekd.de/kirche-gegen-rechtspopulismus-und-rechtsextremismus-49866.htm> (Zugriff: 4.12.2022).

(inn)en und Menschen, die als kulturell fremd wahrgenommen werden, sowie ein damit verbundener Ethnozentrismus europaweit auch unter religiösen Menschen weit verbreitet sind.<sup>5</sup> Insbesondere fördert eine traditionelle Religiosität ohne aktive Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft und ohne soziale Praxis im Verein mit politisch rechten Überzeugungen die Ablehnung von „Fremden“.<sup>6</sup> Ein Viertel der Personen, die sich als „religiös“ bezeichnen, lehnt es z. B. ab, neben Migrant(inn)en oder Muslim(inn)en zu leben. Bei Atheist(inn)en beträgt dieser Anteil nur 16 Prozent.<sup>7</sup> Eine praxislose Religiosität, die nur in „dogmatischen“ Überzeugungen besteht, verstärkt also signifikant Fremdenfeindlichkeit. Zugleich hängt dieser Einfluss ebenso signifikant mit soziodemografischen Faktoren zusammen: Es sind vor allem ältere Personen, Personen in ruralen Regionen sowie Personen mit niedrigerem Erwerbseinkommen, bei denen sich dieser Zusammenhang deutlich zeigt.

Ähnlich beunruhigend ist auch der Befund einer repräsentativen Umfrage an der Universität Salzburg<sup>8</sup> zur Islamfeindlichkeit in Österreich. Ihr zufolge sind 35 Prozent der Befragten Muslim(inn)en gegenüber negativ eingestellt. Knapp 70 Prozent der Bevölkerung sind der Überzeugung, dass der Islam nicht in die westliche Welt passt. Für etwa zwei Drittel der Befragten stellt das Tragen eines Kopftuchs das Symbol der Unterdrückung muslimischer Frauen dar, weshalb dies in Schulen verboten werden sollte. 48 Prozent der Befragten sind der Ansicht, dass man in Österreich keine Moscheen tolerieren sollte. 51 Prozent denken, dass die Glaubensausübung von Muslim(inn)en eingeschränkt werden sollte, und 45 Prozent tre-

---

<sup>5</sup> Vgl. R. Polak, C. Schachinger, Stabil in Veränderung. Konfessionsnahe Religiosität in Europa, in: R. Polak (Hg.), *Zukunft. Werte. Europa. Die Europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich*, Wien 2011, 191–219; R. Polak, D. Schuster, *Religion, Values and Politics. The Effect of Religiosity on Attitudes towards Immigrants and Muslims*, in: R. Polak, P. Rohs (Hg.), *Values – Politics – Religion. The European Values Study. In-depth Analysis – Interdisciplinary Perspectives – Future Prospects*, [Springer –open access] 2023, [im Erscheinen].

<sup>6</sup> Vgl. S. Pickel, G. Pickel, *Political Values and Religion: A Comparison between Western and Eastern Europe*, in: Polak, Rohs (Hg.), *Values – Politics – Religion* (s. Anm. 5).

<sup>7</sup> Vgl. ebd.

<sup>8</sup> Vgl. W. Aschauer, *Einstellungen zu Muslimen in Österreich – Ergebnisse des Sozialen Survey 2018*, in: [https://aussda.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_aussda/Documents/Einstellung\\_zu\\_Muslimen\\_in\\_OEsterreich.pdf](https://aussda.at/fileadmin/user_upload/p_aussda/Documents/Einstellung_zu_Muslimen_in_OEsterreich.pdf) (Zugriff: 7.9.2022).

ten explizit dafür ein, dass Muslim(inn)en nicht die gleichen Rechte haben sollten wie alle in Österreich. Gemessen wurde in dieser Studie auch der Zusammenhang mit einem religiösen Selbstverständnis: Tolerante Einstellungen zum Islam und zu dessen Angehörigen vertreten zum einen Menschen ohne religiöses Selbstverständnis und sehr religiöse Menschen.

Weitere Studien belegen, dass ein christliches Selbstverständnis insbesondere bei Katholik(inn)en sowie Orthodoxen in den vergangenen Jahren zu einem kulturellen<sup>9</sup> bzw. nationalen<sup>10</sup> Identitätsmarker geworden ist, der vor allem der Ab- und Ausgrenzung von Migrant(inn)en und Muslim(inn)en dient.

Diese wenigen Studien dokumentieren exemplarisch, dass Religiosität nicht eo ipso die Ablehnung von „fremden Menschen“ verhindert, und verlangen nach einer theologischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der Fremdenfeindlichkeit, des Rassismus und der Muslim- bzw. Islamfeindlichkeit.

### 3 Ursachen der Ablehnung von „Fremden“

Die sozialwissenschaftlichen Studien verdeutlichen eindrücklich den Einfluss sozialer, kultureller, ökonomischer und politischer Faktoren auf die Ablehnung „fremder“ Menschen. Anthropologische oder psychologische Theorien, die die Ursache für Phänomene der Fremdenfeindlichkeit in einer dem Menschen angeblich „angeborenen“ oder gar „natürlichen“ Fremdenfeindlichkeit verorten, greifen daher zu kurz. Denn, so die erste These: Die empirischen Befunde belegen, dass die Ablehnung „fremder“ Menschen maßgeblich gesellschaftlich und kulturell erlernt sowie politisch, ökonomisch und religiös beeinflussbar ist.

Ebenso problematisch ist die Behauptung, dass Fremdenfeindlichkeit jeglicher Art eine psychologische Reaktion auf die Anwesenheit einer bestimmten Anzahl von Fremden oder gar deren Verhal-

---

<sup>9</sup> Vgl. z. B. PEW Research Center, Being Christian in Western Europe (29. Mai 2018), in: <https://www.pewresearch.org/religion/2018/05/29/being-christian-in-western-europe> (Zugriff: 4. 12. 2022).

<sup>10</sup> Vgl. z. B. G. Pickel, K. Sammet (Hg.), Transformations of Religiosity: Religion and Religiosity in Eastern Europe 1989–2010, Wiesbaden 2012.

ten ist. Vielmehr legt ein historischer Blick nahe, dass Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Islamfeindlichkeit generational tradierte Erbschaften sind, die in Krisenzeiten durch öffentliche und politische Diskurse reaktiviert und verstärkt werden können. So lassen sich psychologisch zwar Mechanismen der Fremdwahrnehmung maßgeblich als Projektionen erklären, die Ursachen dafür bleiben aber unterbestimmt.

Überdies würde die Behauptung, die Anzahl der Fremden oder diese selbst seien verantwortlich für deren Ablehnung, die ethische Dimension des Umgangs mit „fremden“ Menschen negieren. Denn selbst dann, wenn ein(e) Migrant(in) oder ein(e) Muslim(a) rechtswidrige, zu verurteilende Taten begeht, gibt dies niemandem das Recht, aus dem Fehlverhalten Einzelner oder einer partikulären Gruppe auf ein etwaiges „Wesen“ kulturell oder religiös anderer Menschen zu schließen und diese per se pauschal abzuwerten. Daher, so die zweite These: Trotz dieser Prägungen ist jeder Mensch für seine Wahrnehmung des „Fremden“ selbst verantwortlich. Die folgenden Studienergebnisse sollen nun diese Thesen belegen.

a) *Ökonomische Ursachen*: Über zehn Jahre hinweg zeigten die Studien zur „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld<sup>11</sup>, dass der Kern der Ablehnung von fremden Menschen – Migrant(inn)en, Muslim(inn)en, Flüchtlingen etc. – weniger in deren kultureller und religiöser Fremdheit besteht, sondern in einem weit verbreiteten ökonomisierten Menschenbild. So erfahren in Deutschland jene Gruppen besondere Ablehnung, die als ökonomische Belastung gelten oder aber aus der Sicht der Befragten keinen ökonomischen Nutzen bringen. Obdachlose oder Langzeitarbeitslose werden daher stärker abgelehnt als integrierte Migrant(inn)en, wie z. B. wirtschaftlich erfolgreiche „Expats“. Die Studienautor(inn)en belegten, dass die Vielfalt von Kulturen und Religionen erst sekundär zu einem Problem (gemacht) wird – und zwar im Zuge der fortschreitenden Hegemonie eines neoliberal verengten Wirtschaftsverständnisses und der damit verbundenen Ökonomisierung aller Lebensbereiche. Diese Dynamik spaltet die Gesellschaft in Gewinner(innen) und Verlierer(innen) und findet sodann z. B. in der Behauptung, kulturelle und religiöse Vielfalt – spricht: die „Frem-

---

<sup>11</sup> Vgl. W. Heitmeyer, *Deutsche Zustände*. 10 Bände, Berlin 2002–2011.

den“ – seien die Hauptursache für die damit verbundenen Probleme, eine für alle akzeptable „Begründung“. Deren projektiver Charakter ist evident.

b) *Politische Ursachen:* Die Problematisierung von Andersheit und Fremdheit hat weiters politische Ursachen. So belegte die Europäische Wertestudie 2010, dass die Antipathie gegen Migrant(inn)en und Muslim(inn)e(n) seit der Jahrtausendwende vor allem in jenen Ländern gestiegen war, in denen die konservativen Mainstream-Parteien die fremdenfeindlichen Diskurse der jeweiligen rechtspopulistischen bzw. rechtsextremen Parteien übernommen hatten – und zwar unabhängig von der Zahl der Migrant(inn)en und Muslim(inn)e(n) im Land.<sup>12</sup> Als kollektive Gruppe dienen letztere also als Projektionsfläche politischer Probleme. Dies dokumentiert auch die Studie von Astrid Mattes (\*1988), die in einer Analyse von über 800 Parlamentsprotokollen zeigt, dass der islamfeindliche Diskurs in Deutschland, Österreich und der Schweiz in einem Zeitraum von 20 Jahren vor allem von den christdemokratischen Parteien propagiert wurde.<sup>13</sup> Im Rekurs auf „christliche Werte“ und das „christliche Abendland“ konnten diese Parteien auf diese Weise in Abgrenzung zum Islam und dessen Kultur und Werten eine eigene Identität konstruieren. Nach Sieglinde Rosenberger (\*1957) wiederum haben seit „9/11“ europaweit (vor allem rechte) Parteien die Themen Migration und Religion „gekidnappt“, um im Rekurs auf die Unvereinbarkeit zwischen christlicher und islamischer Kultur vom Versagen Europas in der Migrations- und Asylpolitik abzulenken.<sup>14</sup> Dabei wurde „das Christentum“ zu einem politischen Identitätsmarker. Der gesellschaftliche Diskurs veränderte infolgedessen die Wahrnehmung von Muslim(inn)en: Aus einem bis dahin weitgehend unsichtbaren Teil der Bevölkerung wurden religiös und kulturell „Fremde“. Deren Ablehnung reicht heute tief in die Mittelschicht. Das Bild von

---

<sup>12</sup> Vgl. S. Rosenberger, G. Seeber, Kritische Einstellungen. BürgerInnen zu Demokratie, Politik, Migration, in: R. Polak (Hg.), Zukunft. Werte. Religion. Die europäische Wertestudie 1990–2010: Österreich im Vergleich, Wien 2011, 165–189.

<sup>13</sup> Vgl. A. Mattes, Integrating religion. The roles of religion in Austrian, German, and Swiss immigrant integration policies, Wien 2016 [unveröffentlichte Dissertation].

<sup>14</sup> Vgl. S. Rosenberger, Politik und Religionen, in: K. Lehmann, W. Reiss, Religiöse Vielfalt in Österreich, Baden-Baden 2022, 449–469.

Migrant(inn)en und Muslim(inn)en verdankt sich demnach gezielten politischen Projektionen, die mit pauschalisierenden Darstellungen von zahlreichen Problemen ablenken können, mit denen die Mehrheitsbevölkerung in den vergangenen Krisenjahren zu kämpfen hat: Wohlstandsverlust, soziale Ungleichheit, Armut, die Herausforderungen des Lebens in einer Gesellschaft dynamisierter Pluralität sowie der Verlust kultureller und religiöser Hegemonie angesichts der Forderungen von Migrant(inn)en und Muslim(inn)en nach mehr Rechten und Partizipation.

Selbstverständlich sollen mit dieser Ursachenanalyse nicht die Probleme beschönigt werden, die es in Teilen der migrantischen und muslimischen Bevölkerung gibt. Aber Frauenfeindlichkeit, Gewalt gegen Kinder, Bildungsferne, religiösen Fundamentalismus und Extremismus gibt es auch in der eigenen Bevölkerung. Am Beispiel Bildungsferne sei dies verdeutlicht: In Österreich fokussieren politische Bildungsdebatten vor allem auf die Bildungsferne migrantischer und muslimischer Kinder. Die wachsende Bildungsferne unter einheimischen Kindern wird demgegenüber kaum thematisiert, weil dann die Frage nach der Kinderarmut auf die politische Agenda kommen müsste. Diese projektive Ausblendung und Aufspaltung findet sich auch auf der linken Seite des politischen Spektrums. So machte z. B. die Sozialdemokratin Susanne Wiesinger in ihrem Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer“<sup>15</sup> „den Islam“ für die Probleme in sogenannten Brennpunktschulen verantwortlich, ohne ein Wort über die politische Verantwortung für die Armut migrantischer Kinder zu verlieren.

Vorstellungen vom „fremden“ Menschen haben also maßgebliche Ursachen in soziopolitischen Projektionen. Diese werden in Krisenzeiten vor allem von politischen Eliten angeboten, um sozioökonomische Probleme zu interpretieren und von Armut und Ungerechtigkeit abzulenken. Statt mit den sogenannten „Fremden“ gemeinsam aktuelle gesellschaftliche Probleme zu lösen, werden diese zur Bedrohung der autochthonen religiösen und kulturellen Identität erklärt. Diese politische Projektion dient auch dazu, sich nicht mit den Untiefen der eigenen Kultur auseinandersetzen zu müssen.

c) *Historische Ursachen:* Zu diesen Untiefen gehört auch das historische Erbe des Rassismus, der spätestens seit dem 19. Jahrhundert

---

<sup>15</sup> S. Wiesinger, Kulturkampf im Klassenzimmer, Elsbethen 2018.

Europa und mit seinem Tiefpunkt im Nationalsozialismus die Wahrnehmung von „Fremden“ prägt.<sup>16</sup> Rassismus bezeichnet in diesem Zusammenhang nicht nur alle Ideologien, die die Menschheit hierarchisieren, indem sie diese in unterschiedliche (pseudo-)biologische Rassen mit genetisch vererbaren Eigenschaften einteilen und auf diese Weise die Sklaverei des Kolonialismus wie auch die Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus rechtfertigen. Rassismus bezeichnet heute zum einen alle Ideologien und Praxisformen, die „Menschengruppen als Abstammungs- und Herkunftsgemeinschaften“ konstruieren und diesen kollektive Merkmale zuschreiben, „die implizit oder explizit bewertet und als nicht oder nur schwer veränderbar interpretiert werden“<sup>17</sup>. Zum anderen ist Rassismus ein politisches Phänomen, das der Legitimation der politischen Ordnung und damit der Verteilung, Rechtfertigung und Erhaltung von Macht, Privilegien und Ressourcen etablierter Gruppen dient. Rassismus ist deshalb keine Folge der Tatsache, dass es Menschen unterschiedlicher Hautfarbe, Kultur oder Herkunft gibt, sondern ein Konstrukt im Dienst eines Kampfes um politische Hegemonie. Er dient der Rechtfertigung von Etablierten-Privilegien wie auch der Verachtung, Diskriminierung, Exklusion und Vernichtung sozial marginalisierter Gruppen.

Nun ist zwar heute der klassische biologische Rassismus in der EU geächtet und zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen und einzelne Regierungen mit ihren Nationalen Aktionsplänen gegen Rassismus engagieren sich im Kampf gegen Rassismus. Aber da der Rassismus seit jeher seine ideologische Gestalt und seine Begründung verändern konnte, sind Intoleranz und Diskriminierung von Menschen und Gruppen infolge ihrer Abstammung und Herkunft bleibende Realität. Da eine flächendeckende Auseinandersetzung mit der die Alltagswahrnehmung prägenden Kraft dieses Erbes bisher nicht stattgefunden hat, zeigt sich der tradierte Rassismus heute in breiten Teilen der Bevölkerung als sogenannter „Kulturassismus“. Dieser definiert Gruppenidentitäten durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur, Ethnie, Nation oder Religion und schreibt den Gruppenmitgliedern sodann stereotype Wesensarten und Men-

---

<sup>16</sup> Vgl. zu diesem Abschnitt R. Polak, Rassismus: Herausforderung für die Kirchen, in: LS 72 (2021) 7–11.

<sup>17</sup> J. Zenger, Was ist Rassismus? Eine Einführung, Göttingen 1997, 81.



talitäten zu. Die dadurch konstruierten Unterschiede zwischen den Gruppen werden sodann in eine Rangfolge von Höher- und Minderwertigkeit gebracht und mit der Behauptung einer grundsätzlichen Unverträglichkeit dieser Gruppen verbunden. Auch wenn in der Rassismusforschung umstritten ist, ob sich Rassismus ausschließlich auf „*people of colour*“ oder auch auf andere Gruppen, wie z. B. Muslim(inn)e(n), bezieht, muss man doch feststellen, dass das Erbe des biologischen Rassismus in solchen Einstellungen weit verbreitet ist. Das jüngste Beispiel für diesen Kulturrassismus ist die Ungleichbehandlung von geflüchteten Menschen aus der Ukraine und dem Nahen Osten. Während erstere in Deutschland und Österreich sogar zum Teil rechtlich bzw. auf dem Arbeitsmarkt bevorzugt werden (weil sie zu „uns“ in Europa gehören), erfahren letztere massive Ablehnung und Ausgrenzung.

Ähnliche unaufgearbeitete Erbschaften zeigen sich auch in der Wahrnehmung des Islam, der vielen Menschen als „fremde“ Religion gilt.<sup>18</sup> Auch in dieser Ablehnung wirken bis heute die islamfeindlichen Narrative der christlichen und europäischen Tradition nach. Ohne hier auf diese Geschichte im Detail eingehen zu können, haben aktuelle Vorstellungen vom Islam als Bedrohung, der wesensmäßig mit Gewalt im Namen Gottes, Fanatismus oder Intoleranz gegenüber Anders- und Ungläubigen verbunden sei, ihre Ursprünge im historischen und theologischen Verhältnis zum Islam und zur islamischen Welt. Eine jahrhundertlange theologische Darstellung des Islam als Heidentum oder Häresie stellt ebenso eine wirkmächtige Quelle für heutige Vorurteile dar wie das ambivalente Verhältnis Europas zum Islam. So wurden bereits bei der Eroberung Konstantinopels durch die Türken im Jahr 1453 Europa, Christentum und Zivilisation gleichgesetzt und Asien, dem Heidentum und der Barbarei gegenübergestellt.<sup>19</sup> Auch das kolonialistische Bild vom Orient als einer rückständigen Barbarei, verbunden mit dem Narrativ der

---

<sup>18</sup> Vgl. zum Folgenden R. Polak, Islam- und Muslimfeindlichkeit im deutschsprachigen Raum aus praktisch-theologischer Perspektive, in: ZPT 75 (2023) 8 f.

<sup>19</sup> Vgl. O. Wäckerlig, Vernetzte Islamfeindlichkeit. Die transatlantische Bewegung gegen „Islamisierung“. Events – Organisationen – Medien, Bielefeld 2019, 133.

Überlegenheit der europäisch-christlichen Kultur<sup>20</sup> führt dazu, dass bis heute „der“ Islam als Gegenbild zur europäischen Identität und zu christlichen Werten wahrgenommen wird. So hat das Verhältnis zum Islam eine „historische Tiefendimension“, „die auch dann unsere Wahrnehmung steuert, wenn sie nicht mehr bewusst ist“<sup>21</sup>. Ängste, Unsicherheiten und Sorgen, die sich im Zusammenleben mit kulturell und religiös Anderen notwendigerweise ergeben, lassen sich sodann mithilfe der Reaktivierung dieser wirkmächtigen Narrative politisch effektiv instrumentalisieren und zu einer pauschalen Islam- und Muslimfeindlichkeit verdichten.

Kulturrassismus und Islamfeindlichkeit haben demnach tiefe historische Ursachen und erweisen sich als hermeneutische und sozialpsychologische Projektionen unaufgearbeiteter Erblasten auf die realen Probleme der Gegenwart. Sie verzerren die Wahrnehmung von Menschen, indem sie diese zu Fremden erklären. Nicht zuletzt verweist die problematische Rolle, die das Christentum bzw. der Rekurs auf dessen Werte bei den politischen und historischen Ursachen spielt, erneut auf die Notwendigkeit einer theologischen Auseinandersetzung.

#### 4 Was ist Fremdheitserfahrung?

Wie gezeigt, lässt die sozialwissenschaftliche und historische Ursachenforschung verstehen, wie Menschen, die als kulturell und religiös anders wahrgenommen werden, zu „Fremden“ gemacht werden. Aber selbst dann, wenn wir die politisch induzierten und kollektiv ererbten Wahrnehmungsmuster reduzieren, kann doch nicht geleugnet werden, dass uns Begegnungen mit kulturell und religiös Anderen mitunter mit Erfahrungen von Fremdheit konfrontieren. Diese Erfahrungen verweisen uns auf eine Tiefendimension des Menschseins, der ich nun philosophisch und theologisch nachgehen möchte. Denn Fremdheitserfahrungen angesichts kulturell und religiös

---

<sup>20</sup> Zu dieser kolonialen Sicht auf den Orient vgl. die Forschungen von Edward Said, Homi K. Bhabha, John Esposito, Gayatri S. Spivak, Naika Foroutan u. v. a.

<sup>21</sup> T. Naumann, Feindbild Islam – Historische und theologische Gründe einer europäischen Angst, in: T. G. Schneiders (Hg.), Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Wiesbaden 2009, 19–36, hier: 19.

Anderer müssen nicht eo ipso fremdenfeindlich, rassistisch oder islamfeindlich sein. Vielmehr können diese Erfahrungen zum paradigmatischen Ort der Erkenntnis werden, dass Erfahrungen von Fremdheit konstitutiv zum Mensch-Sein gehören. Denn nicht nur Migrant(inn)en, Muslim(inn)e(n) oder farbige Menschen konfrontieren uns mit dem Phänomen der Fremdheit, sondern alle Menschen können einander fremd werden und sein. Die Deutung solcher Fremdheitserfahrungen und der Umgang mit ihnen entscheiden wiederum maßgeblich darüber, ob Begegnungen zwischen Menschen „gelingen“ können, die einander als „fremd“ erleben.

„Gelingen“ bedeutet, dass der/die Andere *als* Andere(r), das heißt in seiner/ihrer Würde und in seinem/ihrer Selbstverständnis wahrgenommen wird und zugleich das Verständnis füreinander so wächst, dass Gemeinsamkeiten entdeckt werden können, ohne dass Unterschiede oder Fremdheitserfahrungen ausgeblendet, verschleiert oder geleugnet werden müssen. Dazu ist es notwendig, dass Spannungen und Konflikte, die in der Begegnung entstehen, als Quelle dynamischer Weiterentwicklung wertgeschätzt werden und „das Fremde“ auch ausgehalten werden und stehen bleiben kann. Dann können Begegnungen zu einem bereichernden Lernort für alle Beteiligten werden, an dem sich die Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizonte weiten. Die Fremdheitserfahrung wird gleichsam zum Raum der Erkenntnis.

Was aber ist dieses „Fremde“? Dieser Frage haben sich in den 1980er- und 1990er-Jahren Philosophen wie Bernhard Waldenfels<sup>22</sup> (\*1934) und Emmanuel Lévinas<sup>23</sup> (1906–1995), aber auch Theologen wie Ottmar Fuchs<sup>24</sup> (\*1945) und Franz Gmainer-Pranzl<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Vgl. B. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt a.M. 1990; ders., *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt a.M. 2006; ders., *Topographie des Fremden – Studien zur Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt a.M. 1997.

<sup>23</sup> Vgl. E. Lévinas, *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*, Freiburg i.Br. – München 1999; ders., *Die Zeit und der Andere*, Hamburg 2003; ders., *Humanismus des anderen Menschen*, Hamburg 1989.

<sup>24</sup> Vgl. O. Fuchs (Hg.), *Die Fremden*, Düsseldorf 1988.

<sup>25</sup> Vgl. F. Gmainer-Pranzl, *Beunruhigungen. Diskurs über das Unzugängliche*, in: S. Lederhiler (Hg.), *Auch Gott ist ein Fremder. Fremdsein – Toleranz – Solidarität*, Frankfurt a.M. 2012, 53–75.

(\* 1966) ausführlich gewidmet. Ohne hier auf deren durchaus verschiedene Werke eingehen zu können, habe ich in den vergangenen Jahren auf der Basis ihrer Überlegungen einen eigenen Zugang zum Verständnis der Fremdheitserfahrung entwickelt.

Hilfreich ist es dazu zunächst, zwischen zwei Formen der Erfahrung von Differenz zu unterscheiden. So gibt es zum einen die Erfahrung der sogenannten „Alterität“ (*alter* = der Andere von zweien): Dabei entdeckt man neben der Verschiedenheit zum Anderen auch Gemeinsamkeiten – das gemeinsame Mensch-Sein, das gemeinsame Geschöpf-Sein, das gemeinsame Bezogen-Sein auf Menschenrechte. Aus dieser Sicht gibt es eigentlich keine „fremden“ Menschen, sondern nur mehr oder weniger große Unterschiede, um deren Verständnis man auf der Basis von Gemeinsamkeit ringt. Zum anderen aber gibt es auch die Erfahrung der „Alienität“ (*alienus* = fremd), das heißt, dass einem trotz allen Ringens um Verständnis der Andere unaufhebbar fremd bleibt. Was hat es mit dieser Erfahrung auf sich?

Bernhard Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang von der Erfahrung eines „radikalen Fremden“, das „an die Wurzeln aller Dinge“ rührt, weil es die Begrenztheit jeder Ordnung erkennen lässt, die „andere ausschließt“ und bewusst macht, dass „niemand Herr im eigenen Haus ist“.<sup>26</sup> Diese Art von Fremdheit entzieht sich daher dem Verstehen und kann nicht in Bekanntes, Vertrautes und Gemeinsames aufgelöst werden.

Anders als das „relative Fremde“, das nur „vorläufigen und vorübergehenden“ Charakter hat und „unter günstigen Umständen und auf die Dauer überwunden werden kann“<sup>27</sup>, zeigt sich das „radikale Fremde“ als das „Extra-Ordinäre“, das „Außer-Ordentliche“ und „Außergewöhnliche“<sup>28</sup>. In der Regel hat dies einen ambivalenten Charakter: Es kann als bedrohlich und beängstigend, aber auch als faszinierend und bereichernd erlebt werden. In beiden Fällen irritiert es die gewohnten und vertrauten Ordnungsvorstellungen in Bezug auf Werte, Normen, religiöse Überzeugungen, Kultur, Gesellschaft oder Identität. Das Fremde als Außer-Ordentliches unterbricht und

---

<sup>26</sup> Alle Zitate aus: B. Waldenfels, Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft, in: Information Philosophie 5 (2006), 7–18, hier: 7.

<sup>27</sup> Alle Zitate aus: ebd.

<sup>28</sup> Alle Zitate aus: ebd.

(ver)stört die vertraute Ordnung. Eben dadurch eröffnet sich aber die Möglichkeit, sich der bisherigen, zumeist selbstverständlichen und unbewussten Ordnungsvorstellungen bewusst zu werden, diese zu reflektieren, zu prüfen und ggf. zu korrigieren, zu erweitern und zu verändern. Die Erfahrung der Alienität ist aus dieser Sicht auch ein Geschenk zur Erkenntnis nicht nur des Anderen, sondern auch meiner selbst. Denn auch ich kann mir in solchen Begegnungen fremd werden. Freilich lässt sich dieses Geschenk auch ablehnen, indem man diese Erfahrung ausblendet, sie auf Abstand hält und sich einer Auseinandersetzung entzieht. Dabei aber entstehen Vorstellungen vom „fremden“ Menschen, der dann z.B. als exotisch Fremder idealisiert oder als bedrohlich Fremder gehasst wird.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass „das Fremde“ weder eine Eigenschaft eines anderen Menschen noch ein „objektiver“ Tatbestand ist. Vielmehr zeigt sich in der Erfahrung der Alienität, dass „das Fremde“ ein Ereignis ist, das im „Zwischen“ der Begegnung stattfindet. Fremdheit ist also ein relationaler Begriff; das heißt: als fremd erfährt man einen Menschen immer nur in Bezug auf eine konkrete Situation, einen konkreten Kontext und in Bezug auf die Ordnung, die man bisher für selbstverständlich und wahr gehalten hat. Auch so gesehen gibt es keine „Fremden“, wohl aber die Erfahrung einer Fremdheit zwischen Menschen. Daher kann *jeder* Mensch jedem anderen Menschen fremd werden – nicht nur Migrant(inn)en oder Muslim(inn)e(n), auch der eigene Partner, die Eltern oder die besten Freund(inn)e(n).

Fremdheitserfahrungen sind demzufolge immer auch Transzenderfahrungen. Im Zwischenraum der Begegnung verflüssigen sich gleichsam bis dahin geltende Ordnungsvorstellungen und ein erweitertes Verständnis des Anderen, der Wirklichkeit und der Wahrheit wird eröffnet.

Diese Erkenntnis kann freilich überaus schmerzhaft sein und Angst machen. Man spricht daher auch vom „Pathos“ des Fremden; das heißt: die Fremdheitserfahrung wird selten aktiv angestrebt, sondern erlitten. Sie ist ein „Stachel“ inmitten menschlicher Existenz. Vielerlei macht es schwierig, sich solchen Alienitätserfahrungen zu stellen: die menschliche Tendenz, Erfahrungen auszuweichen, die das eigene Weltbild irritieren; die Tendenz zum *confirmation bias*, das heißt zur Neigung, am Anderen nur wahrzunehmen, was die eigene Weltsicht bestätigt; die Tendenz, die Fremdheit aufzulösen,

indem man sie so weit als möglich in die eigenen Wahrnehmungs- und Ordnungsmuster einordnet und das, was bleibend fremd bleibt, ausblendet, abspaltet und ablehnt. Alle diese Tendenzen sind die Quelle für jene psychischen, soziokulturellen und politischen Abwehr- und Projektionsmechanismen, die andere Menschen zu „Fremden“ erklären. Es sind Methoden, die Fremdheitserfahrung zu unterdrücken und sich ihr zu entziehen. Allein das Fremde lässt sich nicht unterdrücken. Es gehört zu den existenziellen Grunderfahrungen des Menschen.

Wer sich diesen Erfahrungen stellt, muss andere Menschen nicht mehr als Fremde bekämpfen. So ist die Erfahrung von Fremdheit eine verstörende Krise im Eigenen, die zum Ort existenziellen Lernens werden kann – eines Lernens, das es freilich nur außerhalb der Komfortzone gibt und das mich mit meinen eigenen Grenzen konfrontiert. Zugleich kann gerade das Irritierende, Verunsichernde und Schmerzhaftes der Fremdheitserfahrung Antrieb und Anstoß zu Aufbruch und Entwicklung werden und einen Prozess der Befreiung einleiten: von eigenen Vorurteilen und Irrtümern, von allzu festgefahrenen und engen Weltbildern, Überzeugungen und Identitäten hin zu einem tieferen Verständnis der Wirklichkeit, zu einer dynamischen Identität und zu vertieften Beziehungen. Insofern kann die Fremdheitserfahrung sogar heilsam sein und ist notwendig, um Mensch zu werden. Zugleich fordert sie mich zu einer Antwort demjenigen gegenüber auf, den ich als „fremd“ erfahre. Deshalb hat die Fremdheitserfahrung auch einen responsiven Charakter: Sie fordert mich zur Responsibilität, zur Verantwortung gegenüber dem Anderen auf. Die Fremdheitserfahrung hat also auch eine ethische Dimension.

Zu den Möglichkeiten, die das Ereignis des Fremden birgt, gehört schließlich auch die Wahrnehmung der spirituellen Dimensionen der Alienitätserfahrung. Denn in dem „Zwischen“, das durch das Fremde eröffnet wird, zeigt sich eine Tiefendimension, die das Wesen des Menschen wahrnehmen lässt: die bleibende Entzogenheit und damit auch die Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen. Man ist zwar gleichsam im Geist verbunden; zugleich aber entzieht sich dieser Geist einer letzten Erkenntnis. Diese Erfahrung bewahrt in der Begegnung also vor dem letzt-erkennenden Zugriff aufeinander. Es eröffnet sich ein Raum, der danach fragen lässt: Wer bist Du? Und wer bin ich? Und wie soll ich auf dich antworten?

An diesem Punkt wird es theologisch interessant. Denn die bleibende Entzogenheit des Menschen erinnert an eine zentrale Dimension des christlichen Menschenbildes: das Geheimnis jeder menschlichen Person. Der Mensch, jeder Mensch, ist nicht nur ein „Fall von Mensch“, d. h. die Konkretion eines Abstraktums „Mensch“ oder eines „Menschenbildes“. Vielmehr bekennt der christliche Glaube, dass jeder Mensch mit Leib, Seele und Geist einzigartig ist. Diese Einzigartigkeit wiederum gründet in der ebenso einzigartigen Beziehung jedes Menschen zu Gott, die als Geheimnis unergründlich ist und auf die niemand anderer Zugriff hat. So kann denn auch die Erfahrung der Fremdheit die Frage nach Gott auftauchen lassen. Die damit verbundene Transzendenzerfahrung kann in gewissem Sinn sogar den Raum zur Offenbarung Gottes hin öffnen, weil sie die eigene Endlichkeit, die eigenen Grenzen bewusst macht und zum Verlassen der eigenen Ordnungsvorstellungen nötigt.

Nicht ohne Grund finden wir in der Heiligen Schrift daher zahlreiche Erzählungen, in denen Gott Menschen gerade dann begegnet, wenn sie aus ihren geordneten Lebensverhältnissen aufbrechen, wenn sie Fremden begegnen, sich in der Fremde vorfinden oder ohnmächtig sind und leiden. Erinnert sei an den Aufbruch Abrahams ins Gelobte Land; an Moses, dem Gott im brennenden Dornbusch begegnet, als er als Flüchtling in Midian in der Fremde lebt; an Israel, das die Tora am Sinai, im Niemandsland der Wüste, empfängt; an die Versuchungen Jesu in der Wüste oder seine Verzweiflung am Kreuz, als er sich von Gott verlassen fühlt – und doch am dritten Tage aufsteht.

Fremdheitserfahrungen gehören demnach fundamental zum christlichen Menschenbild, das sich damit in einem gewissen Sinn gerade nicht fixieren und eindeutig definieren lässt. Vielmehr ist die (Selbst-)Erkenntnis des Menschen aus biblischer Sicht untrennbar mit der Erfahrung eines Gottes verbunden, der sich immer wieder als Fremder zeigt und zum Aufbruch aus bestehenden Ordnungen drängt. Erst in der lebendigen Beziehung zu diesem Gott wird diese Fremdheit immer wieder in Nähe aufgehoben und zeigt sich zugleich der Mensch in seinem bleibenden Geheimnis.

## 5 Biblische Zugänge<sup>29</sup>

Damit komme ich zur Frage, welche Beiträge die Bibel zum Verständnis des fremden Menschen bereithält. Als erstes fallen einem dazu zunächst wohl die unzähligen Ge- und Verbote im Umgang mit Fremden insbesondere im Alten Testament ein, die in dem bereits zitierten Vers Lev 19,34 ihren Höhepunkt finden: also in der Gleichsetzung von Nächsten- und Fremdenliebe. In diesem Vers ist damit implizit auch die Gleichheit aller Menschen mitgesagt. Der Fremde kann zum Nächsten werden, weil auch er ein Mensch ist. Warum sprechen die Texte dann dennoch immer wieder von „Fremden“ – in zahlreichen Gesetzen, die das Volk Israel zu deren Schutz verpflichten, aber auch in Passagen, die eine eindeutig fremdenfeindliche Konnotation haben und deshalb zumeist verschwiegen werden? Wussten die biblischen Verfasser nicht, dass es aus der Sicht Gottes eigentlich keine „Fremden“ gibt? Führt die Rede von „Fremden“ in der Bibel nicht außerdem dazu, dass es in Juden- und Christentum exkludierende und fremdenfeindliche Menschenbilder gibt? Hier hilft der bibelwissenschaftliche Befund weiter. So kann man die Bücher des Alten Testaments auch als eine intensive Lerngeschichte im Umgang mit Fremden lesen. Das Hebräische kennt dabei mehrere Begriffe für den „Fremden“, unter anderem *ger* und *nokri*.<sup>30</sup>

*Ger* bezeichnet einen Beisassen bzw. Fremden, der sich in Israel aufhält. Wie überall im Alten Orient gehörte dieser Fremde – gemeinsam mit den Witwen und Waisen – zu jenen sozialen Randgruppen, die mangels Bodenbesitz keine ökonomische Existenzgrundlage hatten. Ein *ger* zu sein, sagt also wenig über kulturelle Andersartigkeit aus, sondern ist ein *sozialer* Typus. In der Regel wird dieser Fremde zum eigenen Volk gerechnet, weil er sich den (religiösen) Gesetzen Israels bereits angenähert hat. Die soziale und rechtliche Stellung dieses *ger* hat sich im Lauf der Geschichte Israels gewandelt: Während in den ältesten Texten des Bundesbuches vor allem der Schutz des *ger* vor wirtschaftlicher Ausbeutung im Zen-

<sup>29</sup> Vgl. zum Folgenden R. Polak, Heimkehr zu Gott und seiner Sozialordnung, in: dies., Migration, Flucht und Religion. Praktische-Theologische Beiträge. Band I: Grundlagen, Ostfildern 2017, 107–124.

<sup>30</sup> Vgl. zum Verständnis dieser Begriffe L. Schwienhorst-Schönberger, „... denn Fremde seid ihr gewesen im Lande Ägypten.“ Zur sozialen und rechtlichen Stellung von Fremden und Ausländern im alten Israel, in: BiLi 63 (1990) 108–117.



trum steht, entwickelt sich im achten und siebten Jahrhundert – der Zeit des Deuteronomiums – ein umfassendes Reformprogramm zur sozialen und ökonomischen Integration des *ger*, das schließlich in der exilisch-nachexilischen Gemeinde in dessen völliger Gleichberechtigung mündet. Die Frage nach dem Umgang mit Fremden ist also untrennbar verwoben mit Fragen nach Armut und Gerechtigkeit. Modern ausgedrückt: Die soziale Not des Fremden deckt die soziopolitische Unrechtsordnung auf und stimuliert zu einer Suche nach rechtlichen und politischen Lösungen für die *gerim*.

Demgegenüber ist der *nokri* jener in Israel lebende „Ausländer“, der – wirtschaftlich und sozial unabhängig – fremden Gesetzen gehorcht und in der Regel ein kapitalkräftiger Händler ist, der keiner sozialen Schutzbestimmungen bedarf. Diesem *nokri* gegenüber lässt sich im Laufe der Geschichte Israels eine zunehmend distanzierte bis feindliche Haltung erkennen. Im Hintergrund steht die Erfahrung der assyrischen und babylonischen Invasions- und Deportationspolitiken. Diese bedrohten mit ihren polytheistischen Anschauungen die Identität Israels. Der *nokri* steht für ungerechten Reichtum, Götzendienst und soziale wie kulturell-religiöse Okkupation. Die Abgrenzung gegenüber diesen *nokrim* führt aber keinesfalls zum Verlust des universalen Anspruchs Israels zur Veränderung der Welt. Dies bezeugt die nachexilische Erzählung des Jona, der das assyrische Ninive zur Umkehr zu Gott bewegte. Auch die Erzählung von Rut, die sich selbst als *nokrija*, als Angehörige einer fremden politischen Macht, bezeichnet (Rut 2,10), zeigt, dass nicht die kulturelle Herkunft, sondern Treue zu Gott und ethisches Verhalten entscheidend sind für die Zugehörigkeit zum Volk Gottes.

Die Begriffsanalyse zeigt, dass der Begriff des Fremden in biblischer Zeit eine andere Bedeutung hat als heute und sich daher auch nicht unmittelbar auf die Gegenwart übertragen lässt. „Fremdsein“ ist nicht primär eine kulturelle oder religiöse Eigenschaft, sondern beschreibt eine soziopolitische und rechtliche Situation. Im Zentrum steht die Frage, wie man unter dem Anspruch von sozialer, ökonomischer und rechtlicher Gerechtigkeit um eine Beziehung zu jenen ringen kann, die als „fremd“ im eigenen Volk bzw. Lebensraum wahrgenommen werden. Die Fremdengesetzgebung Israels diskutiert den Umgang mit Fremden also weniger im Kontext kultureller Pluralität, sondern im Horizont der Treue zu Gott und von Gerechtigkeit und Recht. Für die Frage nach dem christlichen Menschenbild bedeutet

dies: Über „fremde“ Menschen lässt sich biblisch niemals reden, ohne zugleich die Frage nach deren Rechten und einer gerechten Gesellschaft zu stellen. Diese Sicht hat ihre Wurzeln in der Erfahrung des Volkes Israel, in Ägypten als „Fremde“ und rechtlose Sklaven unter imperialer Macht und Ungerechtigkeit und Ausbeutung gelitten zu haben und von Gott befreit worden zu sein. Aus eigener Erfahrung wissen die Israeliten, dass der Fremde zuallererst ein Mensch ist und alle Menschen vor Gott hinsichtlich ihrer Würde und Rechte gleich sind.

Diese Erfahrung wird daher in der Tora auch an den Beginn gestellt. In der Genesis wird der Mensch als Abbild Gottes beschrieben – im Konkreten heißt es nach Gen 1,26, dass Gott den Menschen als sein *šəlēm* (שְׁלֵמָה) schuf. Damit ist im Hebräischen eine „Gottesstatue“ gemeint, die im antiken Denken Gott nicht nur abbildet, sondern diesen selbst wirkmächtig repräsentiert: Wo eine solche Gottesstatue steht, „ist“ Gott selbst präsent. Diese Bezeichnung war in der Antike nur Gottkönigen wie z. B. dem Pharao zugeordnet. Nur über ihre vergöttlichten Herrscher hatten Menschen Zugang zum Göttlichen. Indem die Genesis diesen Begriff auf alle Menschen ausweitet, eröffnet sie eine Revolution, die uns heute kaum mehr bewusst ist, wenn wir von der Gleichheit aller Menschen sprechen. Denn aus biblischer Sicht werden mit dieser Aussage religiöse und politische Selbstverständlichkeiten der Antike außer Kraft gesetzt. Nicht mehr nur der Gottkönig repräsentiert die Präsenz Gottes auf Erden, sondern jeder einzelne Mensch hat Anteil an der Macht und Wirklichkeit Gottes, macht diese wahrnehmbar und hat Anteil an der Gestaltung der Schöpfung. Damit wird zum einen die hohe Berufung des Menschen und seine Einzigartigkeit benannt. Zugleich werden im Begriff der Gottesstatue aber auch die Transzendenz und damit die Gottverwiesenheit und das Geheimnis des Menschen zum Ausdruck gebracht. Wenn aber Gott in seiner Transzendenz für den Menschen niemals zur Gänze erkennbar und erreichbar ist, dann gilt dies in analoger Weise auch für jeden einzelnen Menschen. Dann bleibt jeder Mensch immer auch ein für Andere fremdes Geheimnis. Nur in dia- und synchroner Gemeinsamkeit können Menschen daher die unauslotbare Fülle Gottes repräsentieren, jede(r) auf seine/ihre von Gott berufene Weise. Diese fundamentale Gleichheit und Gemeinsamkeit, die allen Menschen von Gott her eröffnet und aufgetragen ist – eine einzigartige Gottesstatue zu sein –, ist zugleich die

Ursache der Vielfalt aller Menschen. Damit wird die Pluralität der Menschen als Schöpfungs-„normalität“ grundsätzlich bejaht und anerkannt und liegt jeder Bezeichnung des Menschen als „Fremden“ zuvor.

Diese Sicht halte ich für den zentralen Kern des christlichen Menschenbildes. In Jesus Christus wird diese Sicht auf einzigartige Weise ein für alle Mal bestätigt: Als „Ebenbild des unsichtbaren Gottes“ (1 Kol 1,15) wird er auf Gott hin transzendent<sup>31</sup> – und da er im Unterschied zu allen anderen Menschen frei von Sünde ist, erkennen Christ(inn)en in ihm nicht nur Gott, sondern auch die ursprüngliche Berufung des Menschen.

Wie schwer dem Menschen eine solche Sicht auf sich selbst und andere fällt, weiß freilich die Erzählung vom Turmbau zu Babel (Gen 11).<sup>32</sup> Kaum hat sich nach der Katastrophe der Sintflut wieder eine Vielfalt von Menschen und Völkern gebildet, beginnen diese mit dem Turmbau ein Projekt, dem sich alle unterzuordnen haben. Gott wird dieses Projekt stoppen, die Menschheit zerstreuen und die Sprachen verwirren. Dabei handelt es sich nach Jürgen Ebach (\*1945) weniger um eine Strafe, sondern um eine Schutzmaßnahme. Geschützt wird die Einzigartigkeit der Menschen, der diese immer wieder entkommen wollen, indem sie Einheit durch Uniformierung, d.h. Vereinheitlichung, herzustellen versuchen. Geschützt wird die Vielfalt der Sprachen und Kulturen, denn Menschen müssen nunmehr die Sprache und Kultur des Anderen immer wieder neu kennen- und verstehen lernen, ehe sie sich einigen. Die Turmbau-Erzählung beschreibt die Fremdheitserfahrung sprachlich und kulturell Zerstreuter sehr realistisch und zugleich theologisch: als Schutz der Einzigartigkeit und Fremdheit, aber eben auch als Schmerz des Einander-nicht-Verstehens. Einheit ist keine Folge von Uniformierungsprojekten, die Fremdheit überwinden wollen. Vielmehr bedarf sie des immerwährenden Ringens um Verständigung im Angesicht schmerzhafter Fremdheitserfahrung.

---

<sup>31</sup> Im Hintergrund steht hier die griechische Bild-Konzeption (εἰκὼν), in deren Verständnis ein Bild auf eine dahinterstehende Wirklichkeit verweist.

<sup>32</sup> Vgl. die Auslegungen zu Gen 11 in J. Ebach, Globalisierung – Rettung der Vielfalt. Die Erzählung vom „Turmbau zu Babel“ im aktuellen Kontext, in: H. Schröter (Hg.), Weltentfremdung, Weltoffenheit, Alternativen der Moderne. Perspektiven aus Wissenschaft – Religion – Kunst, Münster 2008, 39–58.

Abschließend könnte man feststellen, dass es aus biblischer Sicht kein feststehendes „Menschenbild“ gibt. Vielmehr realisiert sich das Wesen des Menschen in seinen Beziehungen zu sich selbst, zu anderen und zu Gott. Geschützt werden auf diese Weise die Freiheit und die Offenheit jedes Menschen auf Zukunft hin. So gesehen könnte man sagen: Man soll sich wie von Gott auch vom Menschen kein Bild machen. Dieses Gebot lässt sich vor allem aus der Genesis ableiten und nur indirekt vom Dekalog. Denn das Bild, das sich der Mensch von Gott nicht machen soll (Ex 20,4; Dtn 5,8), bezeichnet keine Gottes- sondern eine Kultstatue (כְּפֹסֵד – „pæsæl“). Dieses Bilderverbot warnt davor, dass jede Darstellung zur Verehrung JHWHs nur ein Götzenbild sein kann. Aber insofern dort, wo irdische Wirklichkeiten divinisiert und sakralisiert werden, die Gefahr besteht, Menschen für fremde, zumeist ökonomische und politische Interessen, zu verzwecken, ist eine kultische Vergötzung irdischer Wirklichkeiten in der Regel auch mit problematischen, fixen Menschenbildern verbunden. Man denke an die Bilder vom „neuen Menschen“ im Nationalsozialismus oder im Kommunismus; an die Vorstellungen vom durch Technik, Wissenschaft, Moral etc. optimierten Menschen in Zeiten des Neoliberalismus; oder eben an die Bilder von „Fremden“ zur Ablenkung von sozialen, ökonomischen und politischen Problemen.

## 6 Welche Konsequenzen hat das für Bildungsprozesse in der Kirche?

„In der Kirche Jesu Christi gibt es keine Fremden“, soll Papst Johannes Paul II. (1978–2005) einmal gesagt haben. Wie ich zu zeigen versucht habe, ist dies aus der Sicht christlicher Anthropologie zutreffend. Aber schon der Blick auf die Situation anderssprachiger, migrantischer Kirchengemeinden in vielen Ortskirchen und erst recht die eingangs präsentierten empirischen Befunde machen deutlich, dass wir von einer solchen Realität noch sehr weit entfernt sind.

Meine Überlegungen haben hoffentlich gezeigt, dass man diese Probleme mit moralischen Appellen an das christliche Menschenbild oder die biblische Fremdengesetzgebung allein nicht beseitigen wird können. So wichtig es ist, an diese immer wieder zu erinnern – zentral für ein verändertes Verhalten gegenüber sogenannten Fremden ist die Auseinandersetzung mit den Ursachen von Phänomenen der

Fremdenfeindlichkeit sowie mit Erfahrungen von Alienität. Die nun folgenden Handlungsperspektiven zielen also nicht auf die ethische und politische Dimension der Frage. Auf die komplexen Fragestellungen zu ethischen und politischen Herausforderungen im Umgang mit sogenannten „Fremden“ im Sinne von Migrant(inn)en – so zentral diese auch sind – gehe ich hier also nicht ein.

Im Zentrum meiner Handlungsoptionen steht vielmehr die Metanoia, die Transformation unserer Wahrnehmungen und Einstellungen von und zu Fremden. Diese kann zwar nicht unmittelbar Antworten auf ethische und politische Fragen geben, ist aber die Bedingung der Möglichkeit, sich diesen so zu nähern, dass „die Fremden“ zuallererst als Menschen wahrgenommen werden können. Bildungsprozesse, die die Ablehnung von Fremden reduzieren sollen, benötigen daher eine persönliche Auseinandersetzung mit der Konstruktion und Erfahrung von Fremdheit. Niemand ist verantwortlich für die kulturell und religiös erlernten Wahrnehmungsmuster. Aber jede(r) ist verpflichtet, sich damit auseinanderzusetzen und sie zu entfernen, auf dass die christliche Überzeugung von der Gleichheit und Einheit aller Menschen nicht nur ein frommer Apell bleibt, sondern zur existenziellen Erfahrung und im Weiteren zur Grundlage ethischer und politischer Konsequenzen werden kann. Vier Aufgaben möchte ich anführen.

1. *Es bedarf einer intellektuellen und emotionalen Auseinandersetzung mit den ökonomischen, politischen und historischen Ursachen der Ablehnung von Fremden, um den projektiven Charakter von Fremdheitswahrnehmungen zumindest zu reduzieren.* Dazu gehört die Reflexion der eigenen kulturellen, politischen und religiösen Sozialisation sowie die Kritik der Narrative über „die Fremden“, mit denen man aufgewachsen ist. Notwendig dafür sind historische Kenntnisse (z.B. über die Geschichte des Verhältnisses zwischen Christentum und Islam), politische Bildung (z.B. die Fähigkeit, Machtverhältnisse oder die Funktion von Diskursen analysieren zu können) oder die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen eines einseitigen ökonomistischen Weltbildes auf die Wahrnehmung von Menschen. Schmerzhaft, aber unerlässlich ist auch die Auseinandersetzung mit jenen theologischen Traditionen, Denkformen und Motiven, die kulturell und religiös Andere diskriminieren, marginalisieren oder ausschließen. Dazu gehören u. a. jene angeblich zeitlosen Theologien, die ihre historischen Wirkungen ignorieren; Abstraktio-

nen, die vom „Menschen“ ohne Berücksichtigung sozialer, kultureller, religiöser, ökonomischer etc. Kontexte sprechen; antithetische Denkformen, die das spezifisch Christliche in der abwertenden Entgegensetzung zu anderen Religionen definieren, oder die Rede vom „überbietend“ Christlichen. Insbesondere spielt hier der jahrhundertalte Antijudaismus im Christentum eine nach wie vor nachwirkende prekäre Rolle, da er quasi die Blaupause all jener theologischen Denkformen bildet, die in Dichotomien denken und zur Ablehnung und Abwertung von Fremden führen. Solche Denkformen stecken tief in der Matrix der Theologie.

2. *Weiters sollte die Förderung der ausdrücklichen Wahrnehmung von Unterschieden und Fremdheit alle Bildungsprozesse durchziehen.* Statt immer sofort nach Gemeinsamkeiten zu suchen, wäre es hilfreich, Unterschiede gezielt aufzuspüren, als ausgezeichnete Lernorte anzuerkennen und dabei – z. B. in Begegnungen mit Migrant(inn)en oder andersreligiösen Menschen – auch ganz gezielt Fremdheitserfahrungen Ausdruck zu verleihen. Aus der Erfahrung in meinen eigenen Lehrveranstaltungen zu Migration, interreligiösem Dialog und auch Ökumene weiß ich freilich, dass dies mit viel Angst (vor Konflikten, Ausgrenzung etc.) verbunden ist und daher der Ermutigung wie auch besonderer pädagogischer Kompetenz und Sensibilität bedarf. Man darf sich dabei auch vor Spannungen und Konflikten nicht fürchten. Ohne konkrete Erfahrungen, dass Unterschiede den Erkenntnishorizont weiten können, dass Spannungen und Konflikte ausgehalten und Fremdheitserfahrungen bestanden werden und eine heilsame und befreiende Wirkung haben können, bleibt die Rede von der Anerkennung des Anderen als Anderem und von der Wertschätzung von Fremdheit hohl. Überdies wird auch die nächste Aufgabe ohne solche Erfahrungen schwieriger.

3. *Die biblische Tradition des fremden Gottes sollte bewusster wahrgenommen und reflektiert werden.* Wenn Irritationen, Zweifel oder schwierige Fragen in Bezug auf Gott auftauchen, sollte man daher nicht allzu rasch auf die Rede von der Nähe und Liebe Gottes ausweichen. So wahr dies ist, die mystischen Traditionen lehren alleamt, dass es insbesondere die Erfahrungen eines fremden Gottes sind, die – so man sie durchlebt und durchleidet – auf paradoxe Weise Gott näherbringen. Dies mag verunsichern, gehört aber wesentlich zum biblischen Glaubenszeugnis. So hilft insbesondere ein vertieftes Studium biblischer Quellen, sich mit dem Phänomen der

Fremdheit zu beschäftigen: in politischer, in ethischer und spiritueller Hinsicht. Die Bibel sollte dazu allerdings weniger als Dogmatik-Lehrbuch gelesen werden, das uns erzählt, wie wir Gott und den Menschen zu denken haben. Vielmehr kann sie uns helfen zu verstehen, wie unsere Vorfahren im Glauben das Glauben gelernt und „den“ Menschen zu sehen gelernt haben. Nicht zuletzt lässt sich die Heilige Schrift mit ihrer Rede vom Reich Gottes auch als Zeugnis lesen, wie Menschen in all ihrer Verschiedenheit und Fremdheit lernen können, in Liebe, Gerechtigkeit und Frieden zusammen zu leben.

4. *Ein existenzielles Verständnis des Paradoxons des christlichen Menschenbildes wird vor allem davon abhängen, ob Menschen auch in kirchlichen Bildungsprozessen die konkrete Erfahrung machen können, tatsächlich als einzigartige Personen wahrgenommen zu werden.* Das heißt: Ihrem je persönlichen Geheimnis gegenüber wird entsprechend Respekt gezollt; man hält sich mit dem allzu raschen Verstehen oder Deuten der Aussagen des Anderen zurück und stellt vor allem Fragen; man ringt um das Verständnis der Argumente des Anderen und versucht, die Welt auch aus seiner/ihrer Perspektive zu sehen; man lässt Fremdheitserfahrungen stehen. Es gilt, eine Kultur des Fragens und Sich-selbst-Hinterfragens, der Selbstreflexion, des Dialogs und des Zweifels, des Zuhörens und Schweigens, aber auch des Konflikts zu etablieren. Dazu bedarf es freilich auch entsprechender ethischer Orientierung, um Erfahrungen von Fremdheit nicht als kulturrelativistische Ausrede oder gar Legitimation ethischen Fehlverhaltens zu missbrauchen.

Wenn in kirchlichen Bildungsprozessen anerkannt wird, dass alle Menschen hinsichtlich ihrer Würde und Rechte gleich sind, infolge ihrer Einzigartigkeit aber verschieden sind, wird auch der Umgang mit den sogenannten Fremden einfacher werden. Dann ist es nicht mehr notwendig, die interne, verschwiegene oder unterdrückte Fremdheit auf fremde Menschen oder Gruppen zu projizieren. Dabei geht es nicht darum, Fremde und Fremdheit politisch korrekt zu behandeln, sondern sich auf die Spur des Geheimnisses jedes Menschen zu machen. In einer solchen Atmosphäre sind alle geschützt vor fixen Identitäten und endgültigen Bildern. Überdies ist ein solches Klima die Voraussetzung dafür, auch ethische und politische Probleme abseits von Projektionen anzugehen. Niemand muss dann mehr eine Gruppe repräsentieren oder verteidigen und jeder kann

von den Anderen lernen. Irrtümer und Fehler, Spannungen und Konflikte, auch Verletzungen sind dabei unvermeidbar. Es geht nicht um die Formierung eines Ideals. Auch Christ(inn)en sind Menschen.

Aber eine solche fremdenfreundliche Kultur wäre eine christliche Alternative zu jenem Kampf um Identitäten, der heute Gesellschaft, Politik und auch die Kirche prägt. Das Paradoxon des christlichen Menschenbildes kann so für alle erfahrbar werden, ohne dass man es endgültig definieren muss.



## Das Kind: Leeres Gefäß oder Baumeister seiner selbst?

*Anton A. Bucher*

Jegliches Nachdenken über Erziehung muss mit der für Immanuel Kant (1724–1804) grundlegenden und alle philosophischen Bemühungen zusammenfassenden Frage beginnen: „Was ist der Mensch?“<sup>1</sup> In einer pädagogischen Anthropologie hingegen ganz zentral ist die Frage: „Was ist ein Kind?“ Denn wie Erwachsene mit Kindern pädagogisch interagieren, wird entscheidend davon beeinflusst, über welches Bild des Kindes sie verfügen. Dazu ein Beispiel aus dem Alltag. Ein vierjähriges Kind hat im Badezimmer das Spülbecken mit Wasser gefüllt und schmeißt alles hinein, was herumsteht: Seife, Zahnbürsten, und es ist umso lustiger, je mehr es an die Fliesen spritzt. Imaginieren wir uns eine Erzieherin, die im Kind bloß ein von Impulsen gelenktes, chaotisches Wesen sieht. Wie wird diese reagieren? Wahrscheinlich disziplinierend. Stellen wir uns dagegen eine Pädagogin vor, die im Kind einen kleinen Physiker sieht, ein Subjekt, das durch sein eigenes Experimentieren physikalische Gesetzmäßigkeiten entdecken will: Was schwimmt und was nicht? Sie dürfte alles andere als geharnischt reagieren, sondern möglicherweise so: „Wie ist es mit dem Lippenstift: Schwimmt der auch? Probieren wir es aus!“ Die gleiche pädagogische Situation! Zwei völlig divergente Reaktionen, abhängig von unterschiedlichen Kindbildern.

Kindbilder beinhalten Annahmen, wie Kinder typischerweise sind – gut oder böse, leere Gefäße oder alles schon in sich enthaltend wie eine Tulpenzwiebel –, aber auch, wie sie ihrem Wesen nach sein sollten. Der Kindheitsforscher Hans-Dieter Schmidt (1927–2007) beispielsweise erläutert: „Das Bild des Kindes ist ein Komplex von Ideen über das psychophysische Wesen (die ‚Natur‘) des Kindes [...] eine Einheit von Wissen über das Kind, von normierten Bewertungen seines Soseins und von ethischen Gesinnungen, die wir in die

---

<sup>1</sup> I. Kant, Logik-Vorlesung. Unveröffentlichte Nachschriften I: Logik, Hamburg 1997, AA 25.

Partnerschaft mit dem Kind einbringen.“<sup>2</sup> Gezeichnet werden solche Bilder allemal von Erwachsenen. „Jedes Reden über Kindheit ist ein Reden von Erwachsenen“<sup>3</sup>, so Gerold Scholz (\* 1944) in seinem Buch „Die Konstruktion des Kindes“. Gespeist werden Kindbilder maßgeblich von Erinnerungen an die eigene Kindheit. Erich Kästner (1899–1974), der mit seinen Büchern Millionen Kinder begeisterte, schrieb, es „entständen gute Kinderbücher nicht, weil man Kinder habe und kenne, sondern weil man, aus vergangener Zeit, *ein* Kind kenne: sich selber.“<sup>4</sup> Hinzu kommen weitere Quellen: die massenmediale Berichterstattung über Kinder, die dazu tendiert, diese zu problematisieren, als gestresst, unter Leistungsdruck stehend, von der Smartphone-Epidemie infiziert<sup>5</sup>, von Reizen überflutet, gewaltbereit; aber auch pädagogische Bestseller, wobei solche mit Katastrophensemantik mehr Auflagen erzielen – beispielhaft „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“<sup>6</sup> (21 Auflagen binnen weniger Monate) – als zuversichtlich stimmende Bücher<sup>7</sup>.

Des eigenen Kindbildes kann man sich vergewissern, indem andere Kindbilder betrachtet und kontrastierende Vergleiche angestellt werden. Im Folgenden werden, aus unserer abendländischen Geschichte, solche Kindbilder ausgebreitet, zunächst negative und defizitäre, zumal aus der – 1977 von Katharina Rutschky (1941–2010) so

---

<sup>2</sup> H.-D. Schmidt, Das Bild des Kindes und seine pädagogischen Konsequenzen, in: ders., U. Schaarschmidt, P. Volkhard, Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens, Hohengehren 1991, 1–12, hier: 1.

<sup>3</sup> G. Scholz, Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Opladen 1994, 7.

<sup>4</sup> E. Kästner, Reden und Vorreden, in: ders., Splitter und Balken. Publizistik. Hg. von H. Sarkowicz, F. J. Görtz, A. Johann (Werke VI), München – Wien 1998, 595–667, hier: 657; vgl. dazu H. H. Ewers, In die eigene Kindheit zurücksinken. Kinder- und Jugendliteratur als Medium einer (erwachsenen) Erinnerungskultur, in: G. von Glasenapp, G. Wilkending (Hg.), Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis, Frankfurt a. M. 2005, 129–142.

<sup>5</sup> Vgl. M. Spitzer, Die Smartphone Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft, Stuttgart 2020.

<sup>6</sup> M. Winterhoff, Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit, Gütersloh 2008.

<sup>7</sup> Vgl. exemplarisch A. Bucher, Was Kinder glücklich macht. Ein Ratgeber für Eltern, München 2008.

titulierten<sup>8</sup> – „schwarzen Pädagogik“, die eine enorme Wirkungsgeschichte hatten und viele Kindheiten versehrten (Abschnitt 1). Diesem Bild des Kindes diametral entgegengesetzt ist der „romantische Kindheitsmythos“,<sup>9</sup> der sich in der Mitte des 18. Jahrhunderts zu etablieren begann, und gemäß dem Kinder nicht nur von Natur aus gut seien, sondern auch ahnungsvoll, authentisch, tiefgründig, ursprünglich, sodass Kindheit eine „unschuldige Blumenwelt“<sup>10</sup> sei – so Novalis (1772–1801). Während das Kindbild der „schwarzen Pädagogik“ das Kind ungebührlich erniedrigte, hat dasjenige der Romantik es zu sehr verklärt, idealisiert und überhöht (Abschnitt 2). Demgegenüber versucht die aktuelle Kindheitsforschung, die seit dem Jahr des Kindes (1979) enorm intensiviert wurde, das Kind realistischer zu sehen (Abschnitt 3).

## 1 Das Bild des bösen und törichten Kindes

Zu Beginn des 17. Jahrhunderts erreichte der Theologe Johann Arndt (1555–1621) mit seinen „Büchern vom wahren Christentum“ viele Leser. Darin schrieb er über das Kind:

*„Sehet ein kleines Kind, wie sich vom Mutterleibe an die böse Unart in ihm regt, sonderlich aber der eigene Wille und Ungehorsam; und wenn es ein wenig erwächset, bricht hervor die angeborne eigene Liebe [...], eigen Lob, Lügen und dergleichen. Bald bricht hervor Hoffahrt, Stolz, Hochmuth, Gotteslästerung“<sup>11</sup>.*

Dem Kinde wird nur Negatives unterstellt, alle sieben Todsünden, Untugenden, Laster. Woher kommt diese an Geringschätzung kaum zu überbietende Sicht? Hat sie gar Wurzeln in der Bibel? Es gibt in

<sup>8</sup> Vgl. K. Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt a.M. – Berlin – Wien 1977 [Neuausgabe 1997].

<sup>9</sup> Vgl. M. S. Baader, *Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2004) 416–430.

<sup>10</sup> Novalis, *Werke und Briefe in einem Band*, München o. J., 287.

<sup>11</sup> Zitiert nach D. Richter, *Hexen, kleine Teufel, Schwererziehbare. Zur Kulturgeschichte des ‚bösen Kindes‘*, in: *Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland*, München 1993, 195–202, hier: 196.

dieser einige Passagen, die ein pessimistisches Bild des Kindes in moralisch-charakterlicher Hinsicht nahelegen, so zum Beispiel Gen 8,21, wonach das Trachten des Menschen böse sei von Jugend an; oder das 30. Kapitel des Buches Jesus Sirach, gemäß dem Kinder störrisch und ungebändig seien, woraus die pädagogische Maxime hergeleitet wurde: „Beuge seinen Nacken in der Jugend, schlag ihn aufs Gesäß, solange er noch klein ist!“ (Sir 30,12) Fundamentalisten in den USA legitimieren damit bis auf den heutigen Tag körperliche Züchtigung als Erziehungsmittel.<sup>12</sup> Doch dem steht entgegen, dass gemäß Gen 1,27–31 auch das Kind, von Gott geschaffen, „sehr gut“ ist, Kinder als „Gabe des Herrn“ gewürdigt wurden (Ps 127,3) und Jesus die Kinder, die in der Antike oft marginalisiert wurden, im Hinblick auf das Reich Gottes als vorbildhaft hinstellte, sie in die Arme schloss und segnete (Mk 10,13–16).<sup>13</sup>

Zur Verbreitung des moralisch negativen Kindbildes beigetragen hat der Kirchenlehrer Aurelius Augustinus (354–430), der selber eine unglückliche Kindheit mit vielen Schlägen durchlebte und später im „Gottesstaat“ schrieb: „Wer aber würde nicht zurückschrecken und, vor die Wahl gestellt, entweder zu sterben oder noch einmal Kind zu werden, nicht lieber den Tod erwählen?“<sup>14</sup> Schon vom Mutterleib an trügen Kinder den Makel der durch Adams Ungehorsam verursachten Erbschuld: „Ist doch niemand vor dir von Sünde rein, auch kein Kindlein, das nicht älter ist als einen Tag.“<sup>15</sup> Er meinte auch eine empirische Bestätigung für diese angeborene Boshaftigkeit erkannt zu haben, als er eine Amme beobachtete, die gleichzeitig zwei Säuglinge stillte. Einer derselben drängte, „mit bitterbösem Ausdruck“, den Milchbruder von der Brust weg: „Ist das noch Unschuld, vom überreichlich fließenden Milchquell den hungernden [...] Gefährten verdrängen zu wollen?“<sup>16</sup> Zum „beweinenswerten Elend dieses Lebens“ rechnete er „die mancherlei Schreckmittel, die

<sup>12</sup> Vgl. C. G. Ellison, Conservative Protestantism and the corporal punishment of children: Clarifying the issues, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 35 (1996) 1–16.

<sup>13</sup> Vgl. H. Bedford-Strohm, Das Bild des Kindes in der Bibel, in: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 34 (2005) 95–104.

<sup>14</sup> Aurelius Augustinus, *Vom Gottesstaat*. Buch 11 bis 22, München 1978, 708 [XXI, 14].

<sup>15</sup> Aurelius Augustinus, *Bekenntnisse* (Werke 1), Zürich <sup>2</sup>1950, 38 [I.7,11].

<sup>16</sup> Ebd., 39 [I.7,11].

man anwendet, den Unarten der Kleinen zu steuern. Wozu Erzieher, Lehrer, Stecken, Riemen, Ruten, wozu all die Züchtigungen, mit denen man, wie die Heilige Schrift sagt, den Rücken des geliebten Sohnes bläuen soll, damit er nicht unbändig heranwächst und störrisch wird.“<sup>17</sup>

Aus seinen Kindheitsqualen zog Augustinus nicht den Schluss, diese den nachkommenden Kindern zu ersparen, sondern vielmehr den, dies müsse in diesem irdischen Jammertal auch so sein. Zwar belegen gerade die *Confessiones*, dass Augustinus ein sensibler Beobachter von Kindern war: „So ist’s die Art der Kinder, das hab’ ich von denen gelernt, die ich beobachtet, und dass auch ich so gewesen, haben mich unwissende Kinder besser gelehrt als meine einstigen Erzieher.“<sup>18</sup> Auch erkannte er, was gemäß der aktuellen Lernpsychologie völlig richtig ist, dass Kinder weniger durch Belehrung lernen, sondern durch ihre Selbsttätigkeit in direktem Kontakt mit empirischen Dingen und geistigen Realitäten – so in seiner Schrift *De magistro*.<sup>19</sup> Dennoch überwiegt in seinem Bild des Kindes der Pessimismus, was aus seiner Antwort auf die Frage ersichtlich wird, was denn mit den im Kindesalter Verstorbenen bei der Auferweckung geschehen werde: „Dass sie nicht so klein, wie sie starben, auferstehen werden, sondern durch Gottes Wundermacht das Wachstum [...] schnellstens zum Abschluss bringen werden.“<sup>20</sup> Einen Himmel, bevölkert von Leibern kleiner Kinder, mochte er sich nicht vorstellen.

Augustinus’ Sicht des Kindes als aufgrund der Erbsünde in seinem „Ursprung verderbt“ wirkte über Jahrhunderte. Der bedeutende Pädagoge des Pietismus, August Hermann Francke (1663–1727), hielt dafür, am meisten müsse in der Erziehung jüngerer Kinder darauf geachtet werden, dass „der natürliche Eigenwille gebrochen werde“<sup>21</sup>. Noch im Lexikon für Pädagogik aus dem Jahre 1913 heißt es: „Schon im Säugling zeigt sich der Eigensinn in dem eigenartigen Zorneschrei als erste Erbsünde.“<sup>22</sup> Auch die Kleinkinderziehung

<sup>17</sup> Augustinus, Vom Gottesstaat (s. Anm. 14), 803 [XXII, 22].

<sup>18</sup> Ders., Bekenntnisse (s. Anm. 15), 36 [I.6,8].

<sup>19</sup> Vgl. Aurelius Augustinus, Der Lehrer. *De magistro*. Übertragen von Carl Johann Perl (Werke in deutscher Sprache), Paderborn <sup>3</sup>1974, 69–81 [X,29–35].

<sup>20</sup> Ders., Vom Gottesstaat (s. Anm. 14), 788 [XXII, 14].

<sup>21</sup> A. H. Francke, Werke in Auswahl. Hg. von E. Peschke, Berlin 1969, 126.

<sup>22</sup> J. Roloff, Eigensinn, in: ders. (Hg.), Lexikon der Pädagogik, Freiburg i. Br. 1913, 936–939, hier: 937.

der nationalsozialistischen Hofpädagogin Johanna Haarer (1900–1988) basierte auf einem vergleichbaren Kindbild. Der jungen Mutter wurde geraten, dem Geschrei von Säuglingen nicht nachzugeben und sie nur zu fixen Zeiten zu stillen oder zu füttern. Anderenfalls gewinne das Kind die „Kraftprobe“ – „und der kleine, aber unerbittliche Haustyrann ist fertig“<sup>23</sup>. Vielmehr sei so zu reagieren: „Das Kind wird nach Möglichkeit an einen stillen Ort abgeschoben, wo es allein bleibt“<sup>24</sup> – Erziehung zur Bindungsunfähigkeit<sup>25</sup>.

Zum defizitären Bild des Kindes zählt nicht nur, ihm moralische Qualitäten abzusprechen, sondern auch kognitive Kompetenzen. Mit weitreichender Wirkung tat dies Aristoteles (384–322 v. Chr.). In seiner Nikomachischen Ethik nannte er Kinder mehrfach im gleichen Atemzug wie die Tiere: „Endlich würden auch Kinder und Tiere der Lust nachgehen.“<sup>26</sup> Ihnen würde die Vernunft noch abgehen. Deshalb könnten sie noch nicht tugendhaft leben und nicht glücklich sein. „Sinnvollerweise nennen wir nun auch weder ein Rind noch ein Pferd [...] glücklich. [...] Aus demselben Grunde ist auch ein Kind noch nicht glücklich. Denn es kann wegen seines Alters noch nicht derartig [vernunftgelenkt; Verf.] handeln.“<sup>27</sup> Infolgedessen könnten Kinder auch etwas noch nicht pflegen, was Ingredienz von Glück ist: wirkliche Freundschaft. Zwar nennen sich auch Kinder und Jugendliche „Freunde“, aber ihre Freundschaften seien auf Lust begründet, die sich schnell ändern und verflüchtigen könne, sodass „Freundschaften“ jäh wieder aufhörten.<sup>28</sup>

Vor allem Philosophen, die den Rationalismus favorisierten, tendierten dazu, Kindern Vernunftkräfte abzusprechen. Dies tat kein Geringerer als René Descartes (1596–1650), der in der Kindheit einen Gegenstand des Erschreckens erblickte und bedauerte, dass Menschen niemals völlig irrtumsfrei urteilen können, weil sie einmal Kinder waren:

---

<sup>23</sup> J. Haarer, *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*, München – Berlin 1943, 176.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> Vgl. dazu S. Chamberlain, *Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher*, Gießen 2016.

<sup>26</sup> Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, Zürich 1952, 222 [1152b].

<sup>27</sup> Ebd., 72 [1099b.1100a].

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 235 [1156a].

„Außerdem dachte ich auch, dass, weil wir alle Kinder waren, bevor wir erwachsene Menschen wurden, und wir uns lange Zeit von unseren Trieben und Erziehern regieren lassen mussten, die einander oft widersprachen [...] unsere Urteile wohl kaum so rein und zuverlässig sein können, wie sie es wären, wenn wir von Geburt an im Vollbesitz unserer Vernunft gewesen [...] wären.“<sup>29</sup>

Kindern wird unterstellt, über keine Vernunft zu verfügen und von ihren Trieben beherrscht zu werden, gleich wie die Tiere, in denen Descartes Maschinen sah. Damit wird Menschsein auf Rationalität reduziert und jene Realität ausgeblendet, deren Zentralität die emotionale Wende in der Psychologie hervorgehoben hat: die Affekte, Stimmungen und Gefühle.<sup>30</sup>

Wie lässt sich erklären, dass Erwachsene die Kinder dermaßen defizitär sahen, als völlig unvernünftig, triebgesteuert, selbstsüchtig? Lloyd deMause (1931–2020), der eine psychogenetische Geschichte der Kindheit verfasste, nimmt an, diese Erwachsenen hätten sich nicht empathisch in Kinder einfühlen können und seien ihnen „projektiv“ begegnet, indem sie verdrängte und unliebsame Inhalte ihres eigenen Unbewussten auf die Jungen und Mädchen projizierten.<sup>31</sup> Diskutiert wird auch der „Theoretikomorphismus“, der darin besteht, dass das Kind so gesehen wird, wie es aufgrund von Glaubensüberzeugungen und psychologischen Theorien angeblich sein müsse: aufgrund der theologischen Erbsündenlehre verdorben und ungehorsam, aufgrund des Konzepts des Narzissmus selbstbezogen.<sup>32</sup> Und nicht zuletzt fällt auf, dass Texte, die Kinder als widerspenstig diskreditieren, die Sorge ansprechen, sie könnten Unordnung bringen. Der Herbartsschüler Tuiskon Ziller (1817–1882) etwa fordert: „alles, wodurch die gesellschaftliche Ordnung gestört wird,

<sup>29</sup> R. Descartes, *Discours de la méthode*. Französisch – Deutsch. Hg. von C. Wohlers, Hamburg 2011, 23.

<sup>30</sup> Vgl. J. Ellgring, Emotionen in der Verhaltenstherapie, in: A. Heigl-Evers (Hg.), *Psychoanalyse und Verhaltenstherapie in der Behandlung von Abhängigkeitskranken – Wege zur Kooperation*, Wuppertal 1988, 94–110.

<sup>31</sup> Vgl. L. deMause, *Evolution der Kindheit*, in: ders. (Hg.), *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, Frankfurt a.M. 1980, 12–111, hier: 20.

<sup>32</sup> Vgl. M. Dornes, *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt a.M. 1993, 24f.

muß bei den Kindern unterdrückt werden [...] ihre Kraft muß gebrochen werden, wenn sie nicht zu biegen ist.“<sup>33</sup>

Das defizitäre Kindbild hat sich bis in die Gegenwart gehalten. Michael Winterhoff (\* 1955) behauptet in seinem bereits erwähnten Bestseller „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“, mehr als 50 Prozent der Kinder seien in ihrer Motorik schwer beeinträchtigt.<sup>34</sup> Auch Wahrnehmungs- und Sprachstörungen seien „heute zur Regel geworden“<sup>35</sup>. Vor allem aber „das Sozialverhalten vieler Kinder ist hochproblematisch“, es seien „kleine Tyrannen, körperlich und verbal extrem aggressiv“<sup>36</sup>, ja regelrechte „Monster“<sup>37</sup>. Winterhoff diagnostiziert kognitive und soziale Defizite. Ursächlich dafür sei, dass sich viele Erzieher(innen) „unter das Kind begeben“<sup>38</sup> hätten, was aber völlig dem romantischen Kindheitsmythos entspreche, dem wir uns im Folgenden zuwenden.

## 2 Das romantische Bild des Kindes

Im Gefolge der Renaissance, die die Individualität des Menschen stärker zu würdigen begann, differenzierte und optimierte sich auch das Bild des Kindes. Der Humanist Erasmus von Rotterdam (1466/67/69–1536) hielt die Kindheit für „das glücklichste und lieblichste Alter“<sup>39</sup> und sah in jedem Kind ein einzigartiges Wesen. Der Besserstellung des Kindes förderlich war auch die Verehrung des Jesuskinds, die im Spätmittelalter in vielen Nonnenklöstern begann. Klosterschwestern trugen aus Holz, Stoff oder Wachs gefertigte Jesuskinder in ihren Armen, liebkosten sie und drückten sie an ihre Brüste.<sup>40</sup> Johannes Gerson (1363–1429), mittelalterlicher Denker und zeitweilig Kanzler der Universität von Paris, schrieb vom Mys-

<sup>33</sup> T. Ziller, Über kindliche Unordnung, gesellschaftliche Ordnung und Charakterbildung, in: Rutschky (Hg.), Schwarze Pädagogik (s. Anm. 8), 135–139, hier: 138.

<sup>34</sup> Vgl. Winterhoff, Warum unsere Kinder Tyrannen werden (s. Anm. 6), 44.

<sup>35</sup> Ebd., 45.

<sup>36</sup> Ebd., 46.

<sup>37</sup> Ebd., 207.

<sup>38</sup> Ebd., 127.

<sup>39</sup> Erasmus von Rotterdam, Das Lob der Torheit, Stuttgart 1987, 15.

<sup>40</sup> Vgl. L. Zenetti, Das Jesuskind. Verehrung und Darstellung, München 1987.



terium des Jesuskinds ergriffen über die Kinder, sie seien „rein und arglos [...] Sie lieben das Spiel, geben schnell nach und lassen sich leicht besänftigen.“<sup>41</sup>

Der große Fürsprecher der Kinder wurde ein Vater, der seine eigenen fünf Söhne und Töchter im Findelhaus abgab, weil er zu arm sei: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). In seinem 1762 erschienenen Erziehungsroman „Emil oder über die Erziehung“ hielt er das Kind für von Natur aus gut – wie alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt.<sup>42</sup> Die Kirchen, um die Erbsünde fürchtend, reagierten mit der öffentlichen Verbrennung dieses Buches, worauf der Verfasser ins Exil nach Neuenburg fliehen musste. Rousseau betonte noch und noch: „Die Natur will, dass Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden.“<sup>43</sup> Die Kindheit habe „eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen.“<sup>44</sup> Indem er forderte, die Kinder zu „studieren“<sup>45</sup>, wurde er zum geistigen Vater der empirischen Entwicklungspsychologie, aber auch zu dem wohl einflussreichsten Protagonisten des modernen Konzepts von Kindheit, wonach dieses Lebensalter „seine eigene Vollkommenheit und seine eigene Reife“<sup>46</sup> habe.

Mit seinem „Emil“, einem der meistgelesenen Erziehungsbücher aller Zeiten, erzielte Rousseau eine enorme Wirkung. Immanuel Kant war von der Lektüre dermaßen gefesselt, dass er auf seinen täglichen, um 17 Uhr beginnenden Spaziergang vergaß.<sup>47</sup> Vor allem wirkte er auf die Romantik ein, die damit begann, das Kind, über Jahrhunderte hinweg erniedrigt und für defizitär befunden, zu erhöhen. Jean Paul (1763–1825) nahm eine „Theogonie (Götterzeugung) des kindlichen Geistes“ an: „Eine ganze religiöse Metaphysik (schläft) träumend im Kinde [...]. Daher kommt eigentlich der Mensch nicht zum Höchsten hinauf, sondern immer von da he-

---

<sup>41</sup> Johannes Gerson, *Tractatus de parvulis trahendis ad Christum* (Abhandlung über die zu Christus zu führenden Kleinen), zitiert nach R. Mühlbauer, *Kind*, in: *HWP* 4 (1976) 827–834, hier: 829.

<sup>42</sup> Vgl. J.-J. Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von L. Schmidts, Paderborn <sup>13</sup>1998, 9.

<sup>43</sup> Ebd., 69.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 42.46.

<sup>46</sup> Ebd., 149.

<sup>47</sup> Vgl. E. Cassirer, *Rousseau, Kant, Goethe*, Hamburg 1991, 3.

rab [...], und nie kann ein Kind für zu unschuldig und gut gehalten werden.“<sup>48</sup> Auch Friedrich Hölderlin (1770–1843) deifizierte das Kind: „Ein göttliches Wesen ist das Kind, solange es nicht in die Chamäleonsfarbe der Menschen getaucht ist.“<sup>49</sup> Damit steht das Kind über dem Erwachsenen. Seine weitere Entwicklung besteht nicht darin, Stufen emporzusteigen – ein traditionsreiches Bild, das auch in der aktuellen Entwicklungspsychologie vorherrscht –, sondern darin, in die enge, oberflächliche, verdorbene Erwachsenenwelt hinabzusinken. So sah es auch Friedrich Schiller (1759–1805), für den Kinder zu jener „Natur“ gehörten, in Bezug auf die er forderte: „Wir waren Natur wie sie, und unsere Kultur soll uns, auf dem Wege der Vernunft und der Freiheit, zur Natur zurückführen.“<sup>50</sup>

Der romantische Kindheitsmythos besteht aus mindestens vier Komponenten. Zunächst behauptet er die Unschuld des Kindes, die auch von Hölderlin gepriesen wurde: „Dass man werden kann wie die Kinder, dass die goldne Zeit der Unschuld wiederkehrt.“<sup>51</sup> Sodann vertritt er die organologische Vorstellung, wonach alle Anlagen im Kinde bereits enthalten sind, sodass dieses alles andere als ein leeres Gefäß ist, kein Nürnberger Trichter, sondern eher eine Zwiebel, aus der sich die vollkommene Tulpe entfalten wird. Damit wird eine endogene Sicht der Entwicklung vertreten, und es ist kein Zufall, dass der Pädagoge der Romantik, Friedrich Fröbel (1782–1852), im Jahre 1840 nicht ein Kinderhaus begründete, sondern einen „Kindergarten“.<sup>52</sup> Die dritte Komponente besteht darin, dass Kindheit mitnichten eine Vorstufe des eigentlichen Menschseins ist, sondern eine in sich vollwertige Lebensphase. Und die vierte beinhaltet, dass Kinder den Erwachsenen überlegen sein können, weniger bezüglich

<sup>48</sup> J. Paul, *Levana* nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie. Hg. von K. Lange, Langensalza 1910, 61.

<sup>49</sup> F. Hölderlin, *Hyperion oder der Eremit in Griechenland*, Frankfurt a. M. 1979, 15.

<sup>50</sup> F. Schiller, *Über naive und sentimentalische Dichtung*, in: ders., *Erzählungen*. Theoretische Schriften. Hg. von W. Riedel (Sämtliche Werke V), München – Wien 2004, 694–780, hier: 695.

<sup>51</sup> Hölderlin, *Hyperion* (s. Anm. 49), 20.

<sup>52</sup> Vgl. F. Fröbel, *Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau*; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben Friedrich Wilhelm August Fröbel. Hg. und eingeleitet von H. Zimmermann, Leipzig 1926.

ihrer körperlichen Stärke, sondern insbesondere bezüglich ihrer Fantasie. Für August Wilhelm Schlegel (1767–1845) erscheint sie beim Kind in „Allgewalt“ und ist sie schöpferisch, „das Organ der Religion“<sup>53</sup>.

Wie kamen Erwachsene dazu, Kinder dermaßen zu glorifizieren? Zunächst: Mit dem Aufkommen der bürgerlichen Familie, zeitgleich mit der Industrialisierung, bekamen Kinder generell einen höheren Stellenwert, auch und gerade in emotionaler Hinsicht: „Denn glücklich und gesegnet ist doch das Haus erst, wenn jener köstliche Lichtstrahl der Welt, der Strahl aus Kinderaugen, es erhellt und durchdringt“<sup>54</sup>, so ein Autor des frühen 19. Jahrhunderts. Vor allem aber implizierte der romantische Kindheitsmythos Kritik an einer Lebenswelt, die von der Natur entzweit. „Im Spiegel der Kindheit als der möglichen Welt bekennt sich die wirkliche Welt der Erwachsenen als defizitär, ja entstellt.“<sup>55</sup> Das Kind: noch reine, unverfälschte Natur; die Welt der Erwachsenen hingegen mehr und mehr von deren Wurzeln abgetrennt und entfremdend. Und hinter der fast inbrünstigen Idealisierung der kindlichen Unschuld wirkten wohl projektive Bedürfnisse Erwachsener. Das von strengeren Sexualnormen eingeengte Bürgertum – so mutmaßte Max Horkheimer (1895–1973) – „dichtet dem Kind eine Freiheit von Begierden an, in der die schwere Entsaugung, die man selbst zu leisten hat, mühelos verwirklicht ist“<sup>56</sup>.

Das romantische Bild des Kindes wirkte insbesondere in die Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts hinein, die ausdrücklich eine Erziehung vom Kinde aus sein wollte.<sup>57</sup> Maria Montessori (1870–1952) pries das Kind, das den Leidensweg Christi zu gehen habe, als „ewigen Messias, der immer wieder unter die ge-

<sup>53</sup> Für beide Zitate A. W. Schlegel, Kritische Ausgabe der Vorlesungen I: Vorlesungen über Ästhetik, Paderborn 1989, 521.

<sup>54</sup> Zitiert nach G. Ueding, Verstoßen in ein fremdes Land. Kinderbilder der deutschen Literatur, in: NSam 17 (1977) 344–356, hier: 353.

<sup>55</sup> D. Richter, Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt a. M. 1987, 254.

<sup>56</sup> M. Horkheimer, Kritische Theorie. Eine Dokumentation. Hg. von A. Schmidt. Band II, Frankfurt a. M. 1968, 52.

<sup>57</sup> Vgl. ausführlicher H. Ullrich, Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken, Bad Heilbrunn 1999.

fallenen Menschen zurückkehrt, um sie ins Himmelreich zu führen<sup>58</sup>. Und Ellen Key (1849–1926), die im Jahre 1900 ein „Jahrhundert des Kindes“ proklamierte, nachdem Kinder über Generationen hinweg unterdrückt, gequält und ausgenutzt wurden, vor allem in „seelenmordenden Schulen“, wünschte von Erziehenden, dass sie „ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen“, in diesem eine „Majestät“ erblicken und „den unbekanntem Welten, die [...] in den großen Blicken des Kindes begegnen“, bebende Ehrfurcht entgegenbringen. Erst dann komme „das Kind zu seinem Rechte!“<sup>59</sup>

Unbestreitbar hat das romantische Bild des Kindes, das in einer Zeit entstand, in der viele Kinder hungerten, viele in jungen Jahren starben (nahezu jedes vierte), viele schwerste körperliche Arbeit verrichten mussten, auch in Bergwerksstollen, dazu beigetragen, dass sich die faktischen Lebensbedingungen der Jungen und Mädchen verbesserten. Kinderarbeit, noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts als wirtschaftlich unumgänglich aufgefasst, ist verboten, die Kindersterblichkeit auf einem historischen Tiefstand, und die bildungsmäßige Förderung so gut ausgebaut wie nie zuvor. Der romantische Kindheitsmythos führte aber auch dazu, dass in der Kindheit ein Schonraum gesehen wurde, in dem Kinder so lange wie möglich ungestört spielerisch sich entfalten und reifen können sollten. Dies kann auch bewirken, dass (Klein-)Kinder weniger entwicklungsförderliche Anregungen erhalten als beispielsweise in Frankreich, wo 99 Prozent aller drei- bis sechsjährigen Kinder mit ausgearbeiteten pädagogischen Programmen auf die Schule vorbereitet werden.<sup>60</sup> Philippe Ariès (1914–1984) bedauerte in seiner bekannt gewordenen „Geschichte der Kindheit“, die Kinder seien im bürgerlichen Zeitalter zusehends in Kinderzimmer, Kindergärten und Schulen „ghettoisiert“ worden, nachdem sie sich im Mittelalter, eher als kleine Erwachsene, umstandslos in die Erwachsenenwelt integriert hätten.<sup>61</sup>

---

<sup>58</sup> M. Montessori, *Kinder sind anders*, Frankfurt a. M. 1980, 303.

<sup>59</sup> Alle Zitate aus: E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Königstein 1978, 79.

<sup>60</sup> Vgl. Baader, *Der romantische Kindheitsmythos* (s. Anm. 9), 421.

<sup>61</sup> Vgl. P. Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München <sup>21</sup>1998, 47 f. [erstmalig französisch 1960].

### 3 Konturen eines möglichen Kindbildes

Sowohl das negativ defizitäre als auch das romantische Bild des Kindes werden diesem nicht wirklich gerecht. Kinder sind keineswegs nur egozentrisch und töricht, sondern können sich liebevoll rührend um andere Menschen kümmern und Fragen mit philosophischem Tiefgang stellen.<sup>62</sup> Aber Kinder sind auch keineswegs stets ahnungsvoll staunend und friedlich selig, sondern werden auch von heftigen Impulsen gepackt, stampfen mit den Füßen, schreien markdurchdringend, schlagen mit den Fäustchen um sich. Dies gilt insbesondere für die impulsive Phase der Persönlichkeitsentwicklung nach Robert Kegan (\* 1946), wenn Kinder, typischerweise mit fünf, sechs Jahren, jeweils ganz ihre Emotionen sind.<sup>63</sup>

Eine Alternative zu diesen einseitigen Sichtweisen bietet „die Magna Charta Libertatis, als ein Grundgesetz für das Kind“, die der Kinderarzt und pädagogische Märtyrer Janusz Korczak (1878–1942) abgefasst hat, der mit den ihm anvertrauten Kindern in die Gaskammern von Treblinka ging. Er forderte für das Kind drei fundamentale Rechte:

„1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod“ – aus Furcht, der Tod könnte uns ein Kind entreißen, lassen wir es nicht leben –; „2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“; und bezüglich der Thematik Kindbild am relevantesten: „3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“<sup>64</sup>. Korczak beobachtete Kinder aufmerksam genug, um zu erkennen, wie viele Facetten sie haben: „Das Kind – hundert Masken, hundert Rollen eines fähigen Schauspielers. [...] Naiv und durchtrieben, demütig und erhaben, sanftmütig und rachsüchtig, guter Laune und eigenwillig“<sup>65</sup>. Kinder sind nicht „entweder – oder“, sie sind, in ihrem Verhalten und Erleben, vielmehr „sowohl – als auch“. Korczak attestierte ihnen, eine „mächtigere Gefühlswelt“ zu haben als Er-

<sup>62</sup> Vgl. H. de Boer, K. Michalik (Hg.), Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven, Opladen 2018.

<sup>63</sup> Vgl. R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986, 179–213.

<sup>64</sup> Alle Zitate aus: J. Korczak, Wie man ein Kind lieben soll. Hg. von E. Heimpel und H. Roos. Mit einer Einleitung von I. Newerly, Göttingen <sup>5</sup>1974, 40.

<sup>65</sup> Ebd., 74.

wachsene, was die Entwicklungspsychologie bestätigte<sup>66</sup>, aber auch: „An intellektuellen Kräften kommt es [das Kind] uns gleich“<sup>67</sup>; es fehle ihm aber noch an Erfahrung.

Im aktuellen Kindheitsdiskurs konsensfähig ist es, Kinder als Subjekte zu würdigen, als „Akteure ihrer eigenen Entwicklung“<sup>68</sup>. Abgegrenzt wird diese Sicht von den klassischen Sozialisationstheorien, gemäß denen Heranwachsende die Produkte gesellschaftlicher Einflüsse seien, aber auch vom Behaviorismus, gemäß dem das Kind bei der Geburt eine *Tabula rasa* sei, in die die Umwelt ihre konditionierenden Stimuli einpräge. Doch Reize wirken nie bei allen Menschen gleich, sondern stets in Abhängigkeit davon, wie sie codiert und gedeutet werden. Wenn eine Lehrerin einem zappeligen Schüler drohend den Finger zeigt, kann dieser eingeschüchtert sein, aber ein anderer, der gerne mehr Beachtung erführe, darin ein Zeichen von Zuwendung und Interesse sehen – und noch mehr weiterzappeln.

Jedes Kind ist – mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) gesprochen – ein „Werk der Natur“<sup>69</sup>, ein biologischer Organismus, der in den ersten Lebensjahren eine geradezu atemberaubende Entwicklung durchmacht, wenn im Gehirn jede Minute um die 250 000 Neuronen produziert werden.<sup>70</sup> Unvermeidlich ist jedes Kind auch ein „Werk der Gesellschaft“ und von ihr geprägt und konditioniert. Anderenfalls wäre es – wie der bekannte Wolfsjunge, Victor von Aveyron (um 1788–1828), der im Jahre 1800 als gut Zwölfjähriger von Jägern aufgegriffen wurde – sprachlos, würde nur unartikulierte Laute ausstoßen, sich auf allen vieren bewegen und Gras vom Boden essen.<sup>71</sup> Aber jedes Kind ist – um mit Pestalozzi fortzufahren – auch ein „Werk seiner selbst“<sup>72</sup>. Es nimmt die Welt auf seine individuelle

---

<sup>66</sup> Vgl. P. Ekman, *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*, Heidelberg 2010, 160 f.

<sup>67</sup> Korczak, *Wie man ein Kind lieben soll* (s. Anm. 64), 75.

<sup>68</sup> Baader, *Der romantische Kindheitsmythos* (s. Anm. 9), 423.

<sup>69</sup> J. H. Pestalozzi, *Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung*, Stuttgart 1956, 232.

<sup>70</sup> Vgl. M. R. Textor, *Gehirnentwicklung im Kindesalter – Konsequenzen für die frühkindliche Bildung* (2010), in: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/779> (Zugriff: 12. 12. 2022)

<sup>71</sup> Vgl. A. Looke, *Victor und Jean. Die Erziehung eines Wilden und ihre Wirkungsgeschichte*, Baden-Baden 2013.

<sup>72</sup> Pestalozzi, *Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung* (s. Anm. 69), 234.

Weise wahr, findet zu ihren Phänomenen seine Deutungen, so beispielsweise, wenn es in einer Vollmondnacht, in der die Familie mit dem Wagen unterwegs ist, zu der Erklärung greift, der Mond fahre ihnen nach, weil er wissen wolle, wohin sie fahren – ein Exempel für den für das kindliche Denken charakteristischen Animismus.<sup>73</sup> Vor allem in der ausgehenden Kindheit wird ein Heranwachsender „Werk seiner selbst“, wenn er sich zu fragen beginnt, wer er denn eigentlich ist und was er mit seinem Leben will.

Kinder sind ungeheuer aktive Wesen und keineswegs, wie vom Medienskeptiker und Gehirnforscher Manfred Spitzer (\* 1958) behauptet, aufgrund des Fernsehens dumm und dick<sup>74</sup>. Nach wie vor sind die meisten Kinder, trotz Smartphones, oft in Bewegung, radeln, lernen Akrobatisches auf den Inlineskates, rollen Schneekugeln, wenn der erste Schnee fällt, hüpfen kreischend ins Schwimmbaden. Gemäß der KIM-Studie 2020 („Kindheit, Internet, Medien“), durchgeführt mit 1216 Kindern über die gesamte Bundesrepublik Deutschland hinweg, sind die beliebtesten Freizeittätigkeiten von Kindern nach wie vor und wie wohl schon seit eh und je: „sich mit Freund (inn)en treffen“ und „draußen spielen“ – weit vor „fernsehen“, „das Handy oder das Internet nutzen“ oder „malen und zeichnen“.<sup>75</sup> Regelmäßige Bewegung ist der Gehirnreifung enorm förderlich, erleichtert Synapsenbildung und verdichtet nachweislich die für die kognitive Leistung wichtige graue Substanz in der Gehirnmasse.<sup>76</sup> Eine der wirksamsten Reformen im Schulwesen wäre, wenn Kinder jeden Tag mindestens eine Stunde Sport hätten.

Aktivität ist keineswegs nur körperlich und motorisch, sondern auch kognitiv und geistig zu verstehen. Auch diesbezüglich sind Kinder ausgesprochen rege, von den ersten Lebenstagen an. Sobald sie krabbeln können, legen sie exploratives Verhalten an den Tag, indem sie Gegenstände ergreifen – im Wort „Begriff“ steckt ja „greifen“

---

<sup>73</sup> Vgl. J. Piaget, *Das Weltbild des Kindes*, München 1992.

<sup>74</sup> Vgl. M. Spitzer, *Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*, München 2006.

<sup>75</sup> Vgl. KIM-Studie 2020. *Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Hg. vom medienpädagogischen Forschungsverband Südwest, Stuttgart 2021, 16.

<sup>76</sup> Vgl. P. Otto, *Der bewegte Geist*, in: *Geo Kompakt* 46 (2016) Nr. 6, in: <https://www.geo.de/magazine/geo-kompakt/13452-rtkl-kindheit-der-bewegte-geist> (Zugriff: 12. 12. 2022).

drin –, abtasten, in den Mund stecken; und erst recht, wenn sie laufen können. Da werden Schublade geöffnet, neue Räume erkundet, und dies umso mehr, je sicherer Kinder gebunden sind, was im Kern der Bindungstheorie von John Bowlby (1907–1990) steht.<sup>77</sup> Schon mit drei Jahren gelangen sie ins Fragealter und wollen wissen, warum der Himmel blau ist, warum Seifenblasen platzen, ob eine Katze wisse, dass sie eine Katze ist – eine erkenntnistheoretisch philosophische Frage. Zu Recht wurden Kinder als kleine Philosophen gewürdigt<sup>78</sup>, was Aristoteles und Descartes veranlasst hätte, verständnislos den Kopf zu schütteln. Anders der Existenzialist Karl Jaspers (1883–1969), der – neben dem Staunen – eine reichliche Quelle des Philosophierens in den Fragen der Kinder identifizierte. „Ein wunderbares Zeichen dafür, dass der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder.“<sup>79</sup> Einen enorm hohen Stellenwert hat die geistige Arbeit in der Pädagogik von Maria Montessori, die das Kleinkind nicht nur für einen physischen Embryo hielt, sondern vom Lebensbeginn an für einen „geistigen Embryo“, der „unsere Ehrfurcht herausfordert“<sup>80</sup>. Sie prägte die bekannte Formel, das Kind sei „Baumeister seiner selbst“, ein „Arbeiter und Erzeuger“<sup>81</sup> und zog daraus den pädagogischen Schluss, dem Streben des Kindes nach Entfaltung seiner Potenziale und nach Freiheit Rechnung zu tragen.<sup>82</sup> Diesen Anspruch versucht man in folgender – Montessori in den Mund gelegter – Bitte eines Kindes umzusetzen: „Hilf mir, es selbst zu tun. Zeige mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es allein tun.“<sup>83</sup>

Vor allem Vertreter des pädagogischen Optimismus tendieren dazu, Kinder für mehr oder weniger beliebig formbar zu halten.<sup>84</sup> Dazu

---

<sup>77</sup> Vgl. J. Bowlby, *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*, München 2021.

<sup>78</sup> Vgl. als einer der ersten: M. Lipman, *Das geheimnisvolle Wesen. Philosophieren mit Kindern*, Sankt Augustin 2007.

<sup>79</sup> K. Jaspers, *Was ist Philosophie*, München 1975, 34.

<sup>80</sup> Montessori, *Kinder sind anders* (s. Anm. 58), 57.

<sup>81</sup> Ebd., 269.

<sup>82</sup> Vgl. M. Montessori, *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*, Heidelberg 1965, 9.

<sup>83</sup> Vgl. Maria Montessori – Zitate, in: <https://1000-zitate.de/20076/Hilf-mir-es-selbst-zu-tun.html> (Zugriff 12. 12. 2022).

<sup>84</sup> Vgl. F. März, *Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten*, Bad Heilbrunn 1993.



kann auch Immanuel Kant gerechnet werden, der in seiner Schrift „Über Pädagogik“ formulierte: „Der Mensch ist das einzige Wesen, das erzogen werden muss. Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht.“<sup>85</sup> Auf die Spitze getrieben hat dies der Behaviorist John B. Watson (1878–1958):

„Gebt mir ein Dutzend gesunder Kinder und meine eigene, von mir entworfene Welt, in der ich sie großziehen kann und ich garantiere euch, dass ich jeden [...] so trainieren kann, dass aus ihm jede beliebige Art von Spezialist wird – ein Arzt, ein Rechtsanwalt und, ja, sogar ein Bettler und Dieb, ganz unabhängig von seinen Talenten, Neigungen, Begabungen.“<sup>86</sup>

Auch viele pädagogische Programme, die nach dem so genannten „Sputnik-Schock“, der Verstörung der westlichen Welt durch den Vorsprung der Sowjetunion in der Raumfahrt, in den 1960er-Jahren aus dem Boden gestampft wurden, sind diesem technokratischen Optimismus bzw. dieser Homo Faber-Ideologie verpflichtet, die die Kinder letztlich zu Material macht. Die tiefgläubige Maria Montessori, die hohen Respekt vor der Eigenart eines jeden Kindes hatte, sah darin etwas Blasphemisches, weil der wirkliche Former der kindlichen Seele Gott sei: „Dieser Wunsch, sich an die Stelle Gottes setzen zu wollen, hat viel Verderbnis nach sich gezogen.“<sup>87</sup>

Der pädagogischen Machbarkeitsideologie wäre auch entgegenzuhalten, dass Kinder – empirisch mittlerweile gut fundiert – viel Ureigenes und Individuelles mit sich bringen, das sich der pädagogischen Verfügbarkeit entzieht. Dazu zählt auch ihr angeborenes Temperament, welches das Psychiaterhepaar Alexander Thomas (1914–2003) und Stella Chess (1914–2007) dem Behaviorismus entgegenhielt.<sup>88</sup> Sie waren, wie viele andere Eltern auch, erstaunt über die markanten Unterschiede bei ihren eigenen Kleinkindern, obschon sie gleich behandelt wurden. Vor allem Experimente des renommierten Entwicklungspsychologen Jerome Kagan (1929–2021), Autor des Buches „Die Natur des Kindes“<sup>89</sup>, bestätigen, dass das Temperament

<sup>85</sup> I. Kant, Über Pädagogik (Werke in 12 Bänden, Band 12). Hg. von W. Weischedel, Frankfurt a. M. 1964, 699.

<sup>86</sup> J. B. Watson, Behaviorismus, Köln – Berlin 1968, 123.

<sup>87</sup> Montessori, Kinder sind anders (s. Anm. 58), 55.

<sup>88</sup> Vgl. A. Thomas, S. Chess, Temperament und Entwicklung, Stuttgart 1980.

<sup>89</sup> Vgl. J. Kagan, Die Natur des Kindes, Weinheim 2001.

eines Kindes auch biologische Grundlagen hat. Er beobachtete, wie Zweijährige auf einen kleinen Roboter reagierten, der plötzlich in ihr Gesichtsfeld kam. Einige liefen neugierig auf ihn zu und untersuchten ihn. Andere erstarrten vor Schrecken. Zwanzig Jahre später baten die Psychologen einige der damals sehr mutigen sowie der damals gehemmten Kinder Fotos von vertrauten Personen sowie von Fremden zu betrachten, während ihre Gehirntätigkeit gemessen wurde. Bei jungen Erwachsenen, die als Zweijährige vom Roboter erschreckt worden waren, zeigte sich, wenn sie Porträts von Fremden anschauten, eine stärkere Tätigkeit in der Amygdala, dem Angstzentrum, in dem Informationen mit Emotionen verknüpft werden. Jene, die dem Roboter neugierig entgegengelaufen waren, reagierten bei fremden Gesichtern gleich wenig ängstlich wie bei vertrauten. Die Experimente von Kagan belegen, dass es ein angeborenes Temperament gibt, das einen Menschen sein ganzes Leben lang begleitet. Zu gut 50 Prozent genetisch festgelegt, und damit dem völligen pädagogischen Zugriff entzogen, sind auch grundlegende Persönlichkeitseigenschaften wie Extraversion, Neurotizismus, Offenheit für neue Erfahrungen.<sup>90</sup> Kinder sind alles andere als beliebig formbar, sondern haben, von Anfang an, ihren Eigensinn, den die schwarze Pädagogik zu brechen trachtete, und der angemessener als der dem Kind eigene Sinn zu würdigen wäre.

Abschließend ist anzumerken: „Im Erziehungsalltag sind Kindbilder faktisch unvermeidlich“<sup>91</sup>. Aber Bilder vom Kinde können für dieses zu einem Korsett werden – so das romantische, gemäß dem es nicht auch typisch kindlich ist, in Zorn zu geraten, zu streiten, zu schlagen, zu beißen. Aus diesem Grunde sind Kindbilder immer wieder kritisch zu hinterfragen, was das Bildverbot assoziieren lässt, das in der Bibel auf Gott bezogen wird (Ex 20,4), vom Schriftsteller Max Frisch (1911–1991) jedoch auf den Menschen.<sup>92</sup> Es sei, so sagt Frisch, bemerkenswert, dass wir gerade von denjenigen Menschen am wenigsten wissen, wie sie seien, die wir lieben. Indem wir Menschen nicht auf ein bestimmtes Sosein festlegen, lassen wir

---

<sup>90</sup> Vgl. J. C. Loehlin, R. McCrae, P. T. Costa, Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors, in: *Journal of Research in Personality* 32 (1998) 431–453.

<sup>91</sup> Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung* (s. Anm. 57), 362.

<sup>92</sup> Vgl. M. Frisch, *Tagebuch 1946–1949*, Zürich 1975, 30f.

ihnen die Freiheit, sich in alle Richtungen zu entfalten. „Die Liebe befreit aus jeglichem Bildnis.“<sup>93</sup> Gerade bei Kindern kommt etwas Weiteres hinzu. Es gibt nicht *das* Kind, sondern vielmehr viele Kinder, von denen jedes einzigartig ist, eine Bettina oder ein Bernd, ein Maximilian oder eine Johanna.

Es ziemt sich, mit den Worten eines großen Dichters zu schließen, Johann Wolfgang Goethe (1749–1832), der im Versepos „Hermann und Dorothea“ schrieb:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen.  
Aber so, wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben.  
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren. Denn der  
eine hat die, die anderen andere Gaben.“<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> Ebd., 31.

<sup>94</sup> J. W. Goethe, *Sämtliche Werke*, Band 3, Zürich 1977, 186.

# Bildung als Zumutung<sup>1</sup>

*Sabine Seichter*

## 1 Vorspann

Meine Überlegungen erfolgen aus einer dezidiert allgemeinpädagogischen Perspektive. Diese fragt nach den Sinn- und Bedeutungszusammenhängen von Bildung im Allgemeinen und nach den Möglichkeiten und Grenzen von Bildungserfahrungen im institutionellen Zusammenhang im Besonderen.

Die hier getätigten Ausführungen schließen unmittelbar an meine eigenen Bildungserfahrungen an, die ich im Kontext eines Praxisprojekts an einer Salzburger Volksschule machen durfte. Im kooperativen Forschungsverbund der Pädagogischen Hochschule und der Universität Salzburg konnte die von meiner Kollegin Andrea Bramberger und von mir initiierte und durchgeführte Bildungsinitiative „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ mit Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern stattfinden. Das Projekt „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ machte es sich zur Aufgabe, schulische Alltagsroutinen im herkömmlichen Lese- und Schreibunterricht aufzubrechen und durch das Medium Lyrik egalitäre Erfahrungsräume zu schaffen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Version des folgenden Erstabdrucks: S. Seichter, „Ist das eh richtig so?“ Oder: Warum (Selbst-)Bildung eine Zumutung ist, in: A. Bramberger, S. Seichter (Hg.), *Literacy und soziale Gerechtigkeit. Empirie – Theorien – Praktiken*, Weinheim 2023, 47–56.

<sup>2</sup> Von 2019 bis 2022 fand unter der Projektverantwortung von Andrea Bramberger und Sabine Seichter das Praxisprojekt „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ statt. Gefördert wurde das Projekt vom Land Salzburg, der Arbeiterkammer Salzburg, der Stiftungs- und Förderungsgesellschaft der Universität Salzburg sowie der Pädagogischen Hochschule Salzburg und der Universität Salzburg.

## 2 Bildung als Zumutung

Ziel des Praxisprojekts „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ war es, Schülerinnen und Schüler durch die Erfahrungen mit Lyrik unterschiedliche Zugänge zu Sprache zu eröffnen und sie dabei einen heterogenen Umgang mit Sprache erfahren und erleben zu lassen. Durch das Kennenlernen international bekannter oder auch weniger berühmter Poetinnen und Poeten kamen die Schülerinnen und Schüler mit facettenreichen sprachlichen und vielfältigen performativen Ausdrucksmöglichkeiten in Berührung. Das (gemeinsame) Schreiben von Gedichten sollte den Kindern Möglichkeiten eröffnen, sich durch Sprache eine Stimme zu verschaffen und mit Sprache die eigenen Gefühle, Gedanken und Träume zum Ausdruck zu bringen. Der gemeinsame Austausch, das gemeinsame Finden von Worten und das gemeinsame Vorlesen ihrer Gedichte machte die Kinder selbst zu aktiven Poetinnen und Poeten. Das Klassenzimmer wurde zu einer Werkstatt; einem sicheren Raum, in dem das Tun aller seine Berechtigung und Gleichwertigkeit fand.

Von Projektsitzung zu Projektsitzung konnte die Begeisterung der Kinder, zwanglos mit Sprache zu spielen, zu experimentieren und sich durch Lyrik auf besondere Weise Ausdruck zu verschaffen, spürbar werden. Und dennoch: Das Praxisprojekt „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ verlangte den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern viel ab, um nicht sogar zu sagen: Es war für sie fast eine Zumutung. Durch ein von dem Projekt initiiertes Aufbrechen schulischer Alltagsroutinen einerseits und durch das gemeinsame Betreten eines für die Schulkinder wenig bekannten Erfahrungsraumes andererseits wurden die Kinder in jeder einzelnen Projektsitzung immer wieder neu herausgefordert. Dabei war es nicht nur die Konfrontation mit einem bislang unbekanntem „Stoff“ – solche Erfahrung wäre für schulisches Lernen nicht ungewöhnlich –, sondern vor allem der Umgang mit einem Gegenstand, der sich gar nicht eindeutig fassen lässt und sich einem exakt bestimmbareren „Richtig“ oder „Falsch“ entzieht. Die Art und Weise der Konfrontation mit Lyrik war insofern eine pädagogische Zumutung, als sie allen Beteiligten – den Schülerinnen und Schülern und gleichermaßen den am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrern – die Anstrengung und Mühe abverlangte, sich auf ein bislang kaum bekanntes Terrain, das der Lyrik, zu begeben. Dieses Sich-Einlassen auf Unbekanntes forderte schließlich von allen Betei-

ligten Mut sowie Zutrauen in die eigene und in die andere Person, um sich dieser gemeinsamen Herausforderung zu stellen.<sup>3</sup>

### 3 Bildung als Ort gleichberechtigter Erfahrungen

Ausgehend und geleitet von der Tradition einer „critical pedagogy“<sup>4</sup> lag dem Praxisprojekt „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ ein Bildungsverständnis zugrunde, das Bildung nicht nur einäugig im Kontext einer kapitalistischen Verwertungslogik betrachtet, sondern gleichermaßen nach gesellschaftskritischen Alternativen sucht. Dabei blieb außer Frage, dass (schulische) Bildung gesellschaftliche und wirtschaftliche Reproduktionsfunktionen zu erfüllen hat und gar nicht außerhalb dieser Bedingungen zu denken ist; gleichwohl suchte das Projekt nach neuen Möglichkeiten, schulische Bildung auch anders zu rahmen und anders zu erfahren. Den Bildungsinhalten quasi vorausgehend stand die Frage nach den Ermöglichungsräumen einer Bildung, die sich sowohl als eine demokratische wie auch als eine personale Bildung eines jeden einzelnen Schulkindes versteht. Teilnahme und Teilhabe an Bildung setzen voraus, dass Bildung in einem Raum stattfinden kann, der als solcher als demokratischer verstanden und von allen auch so erlebt werden kann. Ohne die gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen an Schülerinnen und Schüler zu ignorieren, öffnet ein solcher Raum gleichzeitig und gleichgewichtig auch den Horizont für die Vielfalt und Heterogenität der an Bildung beteiligten Schülerinnen und Schüler (und Lehrkräfte!) und hat sich entsprechend den vielfältigen Herausforderungen unterschiedlicher Lebenswelten aktiv zu stellen.

Eine „problemformulierende Bildung“, wie sie auf klassische und prominente Weise Paulo Freire (1921–1997) ausgearbeitet hat,<sup>5</sup> beachtet die dialektische Auseinandersetzung von Welt und Selbst nicht nur am Rande oder beiläufig, sondern macht dieses Wechselverhältnis selbst zur Grundlage von Bildung. Dieses Verständnis

---

<sup>3</sup> Vgl. zur etymologischen Herkunft von „Zumutung“: J. Grimm, W. Grimm, *Zumutung*, in: dies., *Deutsches Wörterbuch*. Band 32, München 1991, 546.

<sup>4</sup> Vgl. dazu ausführlich: A. Darder, R. Torres, M. Baltoadano (Hg.), *The Critical Pedagogy Reader*, London 2017.

<sup>5</sup> Vgl. zum Folgenden P. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg 1973 [Stuttgart 1971], 66–70.

wiederum schließt die Vorstellung einer technologischen Beherrschbarkeit von Lernvorgängen ebenso aus wie es eine – damit (notwendigerweise) zusammenhängende – Normierung von Lernerfahrungen obsolet werden lässt. Soziale Räume, die sich den Lebenswelten aller verpflichten und sich für den damit gegebenen personalen Pluralismus öffnen, müssen (bzw. können und dürfen) zwar nicht auf objektive Bildungsstandards verzichten, jedoch können sie sich nicht in diesen erschöpfen. Paulo Freires (sozialpolitische und ethische) Forderung, den Menschen ein „kritisches Bewusstsein“ zu ermöglichen, um sich den latenten und subtilen Macht- und Herrschaftsstrukturen zwar nicht zu entziehen, aber jene mehr und mehr zu erkennen und sie eventuell lokal partiell zu verändern, macht eindringlich auf die weit verbreitete Dominanz eines „naiven“ oder „magischen“ Bewusstseins aufmerksam. Während ein kritisches Bewusstsein, ebenfalls in Anlehnung an Freire gesagt, das Ermöglichen von Verstehen zur Voraussetzung hat und gerade dieses Verstehenkönnen in demokratischen Räumen wie der Schule als handlungsleitende Maxime einfordert, entziehen jene anderen – „naiven“ oder „magischen“ – Bewusstseinsarten die zum Verstehenkönnen notwendige Reflexion und Aufklärung, indem sie vor allem auf Reproduktion und Wiederholung von Wissen zielen und weniger in der Schöpfung von Neuem bestehen. Freires Postulat der Förderung eines „kritischen Bewusstseins“ liegt die anthropologische Basisannahme zugrunde,

„daß es die Rolle des Menschen ist, nicht allein in der Welt zu sein, sondern sich in den Beziehungen mit der Welt zu engagieren; das heißt, daß der Mensch durch Akte der Schöpfung und Neuschöpfung die kulturelle Realität herstellt und dadurch die natürliche Welt, die er nicht gemacht hat, bereichert.“<sup>6</sup>

In enger Anknüpfung an die immense Bedeutung einer kritischen Bewusstseinsbildung als Grundlage demokratischer Prozesse erläutert Martha Nussbaum (\* 1947) die Wichtigkeit von Kunst und Literatur an Schulen. In ihrem Buch „Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht“ analysiert sie vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung und eines gesteigerten Effizienzdenkens einen dadurch verursachten möglichen Verlust demokratischer

---

<sup>6</sup> P. Freire, *Erziehung als Praxis der Freiheit*, Stuttgart 1974, 59.

Strukturen in pädagogischen Einrichtungen und auf lange Sicht auch in der Gesellschaft. Im Hinblick auf die Vernachlässigung von Kunst und Literatur an Schulen zugunsten einer primär auf wirtschaftliche Prosperität ausgerichteten Bildung schreibt Martha Nussbaum unmissverständlich:

„Pädagogen, die nur Wirtschaftswachstum im Blick haben, ignorieren die Kunst nicht nur, sondern fürchten sie. Denn gut entwickelte Empathie ist ein besonders gefährlicher Feind der Stumpfheit, und moralische Stumpfheit ist notwendig, um ökonomische Entwicklungsprozesse zu organisieren, die sich um Ungleichheiten nicht scheren.“<sup>7</sup>

Und in aller Deutlichkeit fährt sie weiter: „Es ist leichter, Menschen als manipulierbare Objekte zu behandeln, wenn man nie gelernt hat, sie anders zu sehen.“<sup>8</sup>

Schule als einen (Bildungs-)Raum zu betrachten, in dem neben nutzenorientiertem Fakten- und Kompetenzwissen auch demokratische Fähigkeiten erprobt und soziale Gerechtigkeit erfahren werden sollen, bedarf eines anderen Blickes auf die dort Agierenden als eine rein ökonomisch-utilitaristische Sichtweise.<sup>9</sup> Sich dieser Bildungsherausforderung stellend versucht das Praxisprojekt „Literacy und soziale Gerechtigkeit“, die der Bildung implizite Dialektik von allgemeinen Anforderungen einerseits und personalen Prozessen andererseits im Medium der Lyrik zu vermitteln.

#### 4 Bildung als demokratische Kraft

Während Fragen demokratischen Zusammenlebens und sozialer Gerechtigkeit in einem ökonomisch-utilitaristischen Denkhorizont auf der Grundlage eines empirisch quantifizierten Durchschnittswohls diskutiert werden und dort die einzelne Person in dieser Gemengelage nur als Faktor und Mittel betrachtet wird, hebt Martha Nuss-

---

<sup>7</sup> M. Nussbaum, Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen 2012, 38.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Vgl. S. Seichter, Utilitarismus, in: G. Weiß, J. Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden 2020, 215–224.



baum – im direkten Anschluss an Amartya Sen (\* 1933) – in ihrem grundlegenden Buch „Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität“ entschieden auf die jeweils einzelne Person ab. Im Mittelpunkt steht bei ihr die Frage, was diese je einzelne Person wirklich befähigt sei zu tun und zu sein. Während der Utilitarismus die empirische Heterogenität von zusammenlebenden Personen tendenziell negiert, ist Nussbaums Perspektive entschieden pluralistisch bzw. „personalistisch“ ausgerichtet, wenn sie die Fähigkeiten zur Wahl und Freiheit jeder einzelnen Person zentral in den Blick nimmt.

In schroffer Abgrenzung zum utilitaristischen Ansatz räumt die Philosophin ein, dass sich dieser zwar durchaus für Menschen interessiere, allerdings sei „dieses Interesse nicht besonders substantiell“.<sup>10</sup> Zwar gesteht der Utilitarismus den Menschen die maximale Erfüllung bzw. das maximale Streben nach ihren Wünschen und Interessen (wie es vor allem der sogenannte Präferenzutilitarismus vertritt) zu, allerdings verharmlost dieser die gesellschaftliche Bedingtheit und die durch Erziehung und Bildung mögliche Formbarkeit von Präferenzen und Zufriedenheiten. „Indem der Utilitarismus gesellschaftliche Zielvorstellungen unter Bezug auf vorliegende Präferenzen bestimmt, stärkt er den Status quo, der häufig sehr ungerecht sein kann“.<sup>11</sup> Mit der Selbstzweckhaftigkeit der Person erhält – im maßstäblichen Gegensatz zum Utilitarismus – das für alle kostbare Gut der personalen Freiheit wie auch der personalen Würde seinen Zweck an und in sich. Diesen Status klammert das ethisch-utilitaristische Denken in dem Sinne aus, dass Personen als bloße Mittel zum Zweck (aller) instrumentalisiert werden dürfen.

Ein Bildungsverständnis, das die Selbstzweckhaftigkeit der Person in den Mittelpunkt seiner Theorie und Praxis rückt,<sup>12</sup> ist eines, das sich auch der Anerkennung von Pluralität und Heterogenität aller Personen verschreibt. Es wird dann unumgänglich zur Frage, wie in Räumen von Schule eine „egalitäre Bildungsbeteiligung aller forciert“<sup>13</sup> werden und – im Wissen um vorherrschende und strukturel-

<sup>10</sup> M. Nussbaum, *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*, Freiburg i. Br. 2015, 59.

<sup>11</sup> Ebd., 61.

<sup>12</sup> Vgl. W. Böhm, *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze*, Bad Heilbrunn 1997.

<sup>13</sup> A. Bramberger, *Teaching Poetry. Soziale Ungleichheiten, counter-hegemonic*

le soziale Ungleichheiten – eine demokratische Teilhabe ermöglicht werden kann.

Paulo Freires Glaube an die Veränderbarkeit von Wirklichkeit zugunsten der Schaffung demokratischer Lebens- und Gesellschaftsformen ist vor allem ein Glaube an die Kraft des Schöpferischen einer jeden Person. Damit geht ein Zutrauen zu deren Fähigkeiten einher, stets Neues hervorzubringen und möglicherweise herrschende Strukturen und bislang unhinterfragte Gewissheiten zu durchbrechen. Es drängt sich in diesem Zusammenhang unmittelbar auch Hannah Arendts (1906–1975) Gedanke der Natalität, des Geburtlichen auf, anhand dessen diese politische Philosophin die Einmaligkeit und Besonderheit eines jeden „neuen“ Menschen begründet und das ständige Neuanfangen von Generation zu Generation aufzeigt. Die *condition humaine* der Person offenbart sich für Arendt im personalen Beziehungsgeschehen, in dem sich die Personen handelnd und sprechend begegnen und sich durch ihr Handeln und ihre Sprache zeigen, also sich „offenbaren“, und wo sie auf diese Weise „die Bühne der Welt“<sup>14</sup> betreten. Es ist die Sprache bzw. der Modus des Sprachlichen, welche bzw. welcher uns den (annäherungsweisen) Zugang zu einer anderen Person und deren lebensweltlicher Verfasstheit ermöglicht. In Sprachen und durch Sprachen ergreift die Person Initiative, tritt sie in Erscheinung und wirkt handelnd auf ihre Mitwelt.

Es geht also um ein Handeln durch und mit Sprache, welches im Praxisprojekt „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ initiiert und gefördert wird. Jenseits einer herrschaftlichen Wissensvermittlung, die traditionell soziale Ungleichheiten eher befördert als ausbalanciert,<sup>15</sup> sollen über einen sensiblen Umgang mit Sprache vorherrschende Ungleichheitsstrukturen nicht übergangen, sondern ausdrücklich thematisiert und kritisch reflektiert werden. Über und durch Sprache sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihrem eigenen Denken und ihren subjektiven Gefühlen *eine Stimme zu geben*. Trotz sozialer, ökonomischer oder kultureller Differenzen kann in der

---

speech und Lyrik in Schulklassen, in: K. Westphal u. a. (Hg.), Räume kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven, Weinheim – Basel 2014, 183–188, hier: 183.

<sup>14</sup> H. Arendt, *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München 2019, 219.

<sup>15</sup> Vgl. H. Kocyba, Wissen, in: U. Bröckling, S. Krasmann, T. Lemke (Hg.), *Glossar der Gegenwart*, Frankfurt a. M. 2004, 300–306, hier: 300–302.

Sprache – oder besser: in den Sprachen (je nach Ausdrucks- und Wortschatzmöglichkeiten der jeweils individuellen Person) – Teilnahme ermöglicht und Teilhabe erlebt werden. Im Lyrikunterricht ergreifen die Kinder durch den Umgang mit Gedichten und das eigenständige Schreiben von Gedichten eigene Initiative und machen sie sich durch sprachliches Handeln hörbar.<sup>16</sup>

Das der Bildungsinitiative „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ zugrunde gelegte Verständnis von Wissen ist nicht das eines korrekt oder fehlerhaft, wahr oder falsch qualifizierten. Gelebt wird eine Bildung, die sich einer „Zwangsfütterung für gute Prüfungsergebnisse“<sup>17</sup> insofern entzieht, als nicht der objektiv messbare und vergleichbare Output entscheidend ist, sondern der Sinn des Bildens an sich. Bildung wird dabei nicht als Normierung und Standardisierung kognitiver Vorgänge (miss)verstanden, sondern vielmehr als individueller und damit selbstzweckhafter Prozess, der unterschiedlich(st)en Lebenswelten Rechnung zu tragen hat. Gleichzeitig stiftet solche Bildung über den gemeinsamen Gegenstand Lyrik eine heterogene Lerngemeinschaft, die sich nicht an einem gleichmacherischen Output misst, sondern an der Vielfalt unterschiedlicher Lyrikinterpretationen und an dem eigenständigen und freien Verfassen von Gedichten.<sup>18</sup>

Dieser Anspruch von *literacy* unterscheidet sich damit wesentlich von dem in den PISA-Studien verwendeten Begriff von „*literacy*“, der oftmals analog zu Literalität bzw. funktionaler Grundbildung verwendet wird. Der dort beinahe inflationär gebrauchte Begriff von *literacy* – *reading literacy* (Lesekompetenz), *mathematical literacy* (mathematische Grundbildung) oder *scientific literacy* (naturwissenschaftliche Grundbildung) – zielt primär auf die Erzeugung standardisierter, den unterschiedlichen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler kaum Rechnung tragender Basiskompetenzen ab. Ein sprachlich vermittelter Zugang zu dem dialektischen Wechselverhältnis von Ich und Welt kann sich jedoch – so die hier vertretene These – nicht in einer geschlossenen Testkonstruktion erschöpfen,

<sup>16</sup> Vgl. A. Bramberger, Lyrikunterricht als sozialer Raum der Sprachaneignung: Kenneth Koch, in: Zeitschrift für ästhetische Bildung 5 (1/2013) 1–16.

<sup>17</sup> Nussbaum, Nicht für den Profit! (s. Anm. 7), 158.

<sup>18</sup> Vgl. A. Bramberger, S. Seichter, Schule gerecht denken. Über den Versuch, egalitäre Bildungsräume zu (er)öffnen, in: Pädagogische Rundschau 74 (2020) 123–130.

sondern bedarf – wenn sich der Anspruch nicht nur populistisch anpreist, sondern als ernstgemeint begreift – vielfältiger Ermöglichungsräume von gemeinschaftlichen Selbstbildungen der Personen. Dann ist nicht nur das objektive Beherrschen und funktionalistisch orientierte Anwenden von Sprache Ziel des Lernens,<sup>19</sup> sondern vor allem ein Sich-selbst-der-Sprache-Bemächtigen – gegebenenfalls auch außerhalb einer scheinbar vorherrschenden „Normsprache“ (und damit durchaus auch abseits vorgegebener syntaktischer und grammatikalischer Regeln).

Ohne im Geringsten infrage zu ziehen, dass der kompetenzorientierte Erwerb von Laut- und Schriftsprache die Schülerinnen und Schüler für ein „anschlussfähiges“ gesellschaftliches Leben (vor allem im Sinne ökonomischer Brauchbarkeit) vorzubereiten hat, verschreibt sich die Bildungsinitiative „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ ausdrücklich der „Freisetzung von Subjektvermögen“<sup>20</sup> qua personal-sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten im Kontext einer literarisch-ästhetischen Bildung.

Wenn es um die personale Ermächtigung durch und mit Sprache geht, so kann es sich nicht nur um ein Verfügungswissen im Sinne eines funktionalistischen Wissens um Ursachen, Mittel und Wirkungen handeln, sondern stets – ganz im Sinne eines dialektischen Bildungsverständnisses – auch um ein die Person orientierendes handlungsleitendes Wissen. Dabei aber geht es nicht nur um effizientes Konsumieren, Reproduzieren und Verwerten von anscheinend Wissenswertem. Die sprachliche Auseinandersetzung der Schulkinder im Kontext einer *critical literacy* ist wagnishaft; d. h. verbunden mit dem (möglichen, nicht erzwungenen) Ziel der Selbstbildung. Die Herausforderung, der sich die Schülerinnen und Schüler bei der Konfrontation mit den unterschiedlichsten Spielarten von Lyrik stellen, ist ohne Zweifel eine Zumutung. Ihnen wird tatsächlich zugemu-

---

<sup>19</sup> Vgl. H. von Felden, Literacy oder Bildung? – Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive, in: B. Moschner, H. Kiper, U. Kattmann (Hg.), PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen, Baltmannsweiler 2003, 225–240.

<sup>20</sup> A. Bernhard, Jenseits des Vermessungswahns – Thesen zu einer demokratischen Organisation von Bildung, in: T. Rihm (Hg.), Teilhabe an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung, Wiesbaden <sup>2</sup>2014, 141–154, hier: 143.

tet, dass sie Sprache(n) erproben und ausprobieren, ohne dass dieser Prozess eine bereits vorherbestimmte Richtigkeit und Zielgenauigkeit impliziert. Der Ausgang der Beschäftigung ist offen und ausdrücklich offen zu gestalten.

Die im Laufe der Projektsitzungen vorgebrachte, eindrucksvolle und prägnante Äußerung eines Schülers „Ist das eh richtig so?“ bringt diese Zumutung nicht nur auf den Punkt, sondern muss Pädagoginnen und Pädagogen nachdenklich machen. Die sich in der Frage offenbarende Unsicherheit des Schülers, ob er den Arbeitsauftrag „eh richtig“ durchgeführt und umgesetzt habe, impliziert seine tief verinnerlichte Annahme, dass es in der Schule stets nur ein richtiges oder ein falsches Erfüllen der Aufgabe gibt. Die Verunsicherung des Schülers lässt ihn die Notwendigkeit eines Rückversicherns – „eh“ – spüren. Der in der Bildungsinitiative geschaffene Ermöglichungsraum, um auf der Grundlage von Lyrik personale Gedanken, Gefühle, Interpretationen zu verarbeiten und dieses Innenleben in Sprache auszudrücken, war für die Schülerinnen und Schüler vor allem insofern eine Herausforderung, als sie den Umgang mit Offenheit und Vielfalt der Ausdrucksmöglichkeiten nicht gewöhnt waren und zuerst verstehen und sodann auch anerkennen mussten, um sich selbstbewusst ihren Gedichten widmen zu können. Die Erkenntnis, dass es beim Verfassen von Lyrik kein „richtig oder falsch“ gibt, mag schlechthin zu *den* irritierendsten Erfahrungen der Bildungsinitiative gehören; zu massiv ist diese Dichotomie im schulischen Alltag gegenwärtig und von den Schülerinnen und Schülern „einverleibt“.

## 5 Bildung der Person

Die Erfahrung von Offenheit und Vielfalt (hier von Lyrik) und das Aushalten der dadurch entstehenden Kontingenz, zählt zu *den* wichtigsten praktischen Herausforderungen von Bildung. Bildung, die neben einer quantitativen Zunahme von Wissen auch ein Aushalten von Nichtwissen bzw. ein Nichtwissenkönnen impliziert, konterkariert die Annahme einer stets vorherrschenden exakten Definierbarkeit „wahren“ Wissens, beispielsweise in Kontexten ästhetischer Bildung. Räume, in denen die Förderung des Einfühlungsvermögens, der Fantasie und der performativen Ausdrucksmöglichkeiten gesehen soll und damit im Zentrum pädagogischer Arbeit steht, sind

am Ende nicht „nur“ für Bildung elementar, sondern ebenso für ein demokratisches Zusammenleben unerlässlich.

Es wird dort eine Kultur des Lernens erfahrbar, die nicht rein auf utilitaristischer Zweckmäßigkeit beruht und – an die kritische Analyse Martha Nussbaums erneut anknüpfend – nicht nur auf Konkurrenz und Vergleichbarkeit abzielt. Eine im Sinne Paulo Freires „problemformulierende Bildung“ entzieht sich einer Verflachung der Bildungsinhalte zugunsten einer exakten Beherrschbarkeit und eindeutigen Überprüfbarkeit. Bildungsziel ist nicht die trostlose Erfahrung der automatisierten „Alternativlosigkeit“ von Wissen, sondern vielmehr die inspirierende Erfahrung der Notwendigkeit eigenständiger Auseinandersetzung in der Wechselwirkung von Ich und Welt. Um Offenheit und Vielfalt – sowohl für Bildung als auch für Demokratie – zu akzeptieren und auszuhalten, muss man den Schülerinnen und Schülern diese Erfahrungen zumuten und in schulischen Räumen dafür Sorge tragen, diese Zumutung zu organisieren. Um Strukturen zu erkennen, diese zu verstehen und eventuell zu durchbrechen – ganz im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsauftrags –, muss den Schülerinnen und Schülern eine kritische Vertiefung statt einer gefälligen Verflachung von Bildungsinhalten angeboten und zugemutet werden.

In Kontexten von ästhetischer Bildung geht es dann nicht vorrangig darum, sich das Wissen um Sprache(n) „oberflächlich *anzueignen*, sondern dieses reaktiv zu erschließen und für die eigene Selbstentfaltung zu nutzen.“<sup>21</sup> Aus einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive auf Bildung bedeutet dies folglich: „Jede Tendenz, die versucht, Demokratisierung durch Abbau des Niveaus geistiger Fähigkeiten voranzutreiben, produziert nur den Schein von Bildungsdemokratie und schafft gemäß den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder nur neue Bildungsungleichheit.“<sup>22</sup>

Für das Aufbrechen von Routinen, die Entdeckung von Unbekanntem und die Hingabe an eine Sache bedarf es der ganzen Person. Im Erleben ästhetischer Erfahrungen sollen Gewissheiten infrage gestellt werden und soll eine Offenheit und Empfänglichkeit für Neues entstehen. Bei diesen Irritationen und Fremdheitserfahrungen – die Bernhard Waldenfels (\* 1934) trefflich als „pathisches Ge-

---

<sup>21</sup> Ebd., 149.

<sup>22</sup> Ebd., 150.

troffensein“ beschrieben hat<sup>23</sup> – geht es eben nicht um die Frage, ob „das eh richtig so ist“, sondern vielmehr darum, die eigene Person in der Auseinandersetzung mit Welt zu erleben und zu erspüren. In solchen ästhetischen Bildungserfahrungen tritt die Person aus dem gelähmt passiven und rein rezeptierenden Status heraus, den sie in jenen Bildungsformen einnimmt, die Paulo Freire bekanntlich als „Bankierserziehung“<sup>24</sup> brandmarkte. Sie beginnt, sich und die Welt zu begreifen; und sie fängt an, freitätig zu handeln. Es ist dies *das* reflexive, die Schülerinnen und Schüler befähigende und damit möglicherweise auch transformatorische Moment von *critical literacy*:

Eine so verstandene Bildung der Person appelliert nicht nur an die Kognition, sondern ebenso an die Emotionen bzw. die Sinnlichkeit der Schulkinder. Dabei ist die anthropologische Erkenntnis leitend, dass die Person kein kausal bewirktes oder gar mechanisch funktionierendes passives Objekt ist, sondern als ein interaktives und responsives Subjekt verstanden werden muss, das im Austausch mit anderen seine Persönlichkeit hervorbringt und aufbaut. Die Ausbildung der personalen Identität – so lautet die anthropologisch folgenreiche Überlegung weiter – findet dann im spannungsreichen Ineinander von Sozialität, Kognition und Emotion statt.<sup>25</sup> Gesellschaftliches Zusammenleben ist neben seiner rationalen Verfasstheit ebenso emotional geleitet. Emotionen befähigen uns dazu, unsere sozialen Perspektiven zu wechseln, andere Lebensrealitäten wahrzunehmen und uns in andere Situationen und in andere Personen zu versetzen. Emotionen können eine moralische Orientierung für ein demokratisches und zwischenmenschliches und mithin „ gelungenes“ Zusammenleben bilden.

„Ist das eh richtig so“? Diese Frage eines Schülers im Rahmen der Bildungsinitiative „Literacy und soziale Gerechtigkeit“ zählt aus der Sicht der Beobachterin zu den erhellendsten Momenten in Bezug auf die Bildungserlebnisse, die sich im Projekt ereignet haben. Diese scheinbar harmlos anmutende Frage des Zweitklässlers ist alles andere als nebensächlich. Sie stimmt nachdenklich und ist für den Ein-

<sup>23</sup> Vgl. B. Waldenfels, *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*, Berlin 2015, 20–23.

<sup>24</sup> Vgl. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten* (s. Anm. 5), 57–59.

<sup>25</sup> Vgl. S. Seichter, „Schule der Gefühle“. Über die Bildung der Liebe, in: U. Frevert, C. Wulf (Hg.), *Die Bildung der Gefühle* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 16), Wiesbaden 2013, 53–64.

satz eines *anderen* pädagogischen Handelns motivierend zugleich. Die Frage des Schülers, ob das, was er gedichtet hat, „eh“ *richtig* sei, fordert die Lehrpersonen wie die das Projekt beobachtende Forscherin heraus. Die Frage konfrontiert uns nicht nur mit dem auf Antwort hoffenden Schüler, sondern sie konfrontiert uns vielmehr mit der *Person* des Schülers und nicht nur mit der *Rolle* des Schülers als Schüler. Wenn Lyrik sich gerade dadurch auszeichnet, dass ihr Hervorbringen nicht in ein „richtig“ bzw. „falsch“ kategorisiert werden kann, dann ist ein Antworten auf die Frage des Schülers eine Zumutung. Denn was sollte man antworten, um der Person des Schülers gerecht zu werden und seine Erwartungen, die er offensichtlich in dieser Frage und im Fragen der Lehrerin impliziert, zu erfüllen?

Die abschließende Erkenntnis der Notwendigkeit einer Schaffung von Bildungsräumen, die Bildungserfahrungen ermöglichen, welche von reflexiven und die Gewissheit durchbrechenden Momenten getragen sind, damit Neues entstehen kann, kann in ihrer (theoretischen wie praktischen) Bedeutung kaum überschätzt werden. Denn: „Zu behaupten, daß Menschen Personen sind und als Personen frei sein sollten, und doch nichts Greifbares zu unternehmen, um diese Behauptung in die Wirklichkeit umzusetzen, ist eine Farce.“<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Freire, Pädagogik der Unterdrückten (s. Anm. 5), 37.



## Erziehung und Gnade

Winfried Böhm

Dass es sich bei dem Begriff der *Gnade* um einen theologischen Begriff handelt, steht außer jedem Zweifel. Dass wir diesen Begriff deshalb *theologisch* zu erklären haben, liegt auf der Hand. Dass ich diesen Begriff aus dem Horizont der *christlichen Theologie* heraus interpretieren werde, ergibt sich aus dem Inhalt – ich werde den Blick vor allem auf Aurelius Augustinus (354–430), Maria Montessori (1870–1952) und Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) richten – sowie aus meiner Vertrautheit allein mit der christlichen Theologie.

Man darf sich freilich nicht im Geringsten darüber wundern, dass wir es hier im Hinblick auf die Erziehung mit einem *theologischen Begriff* zu tun haben; denn der weitaus größte Teil der abendländischen Erziehungsphilosophie und -theorie beruht mehr oder weniger unmittelbar auf theologischen Vorstellungen und Konzepten<sup>1</sup>. Das gilt für Platon (427–347 v. Chr.) ebenso wie für Seneca (4 v. Chr.–65 n. Chr.), für Thomas von Aquin (1225–1274) ebenso wie für die Renaissance-Humanisten, für Johann Amos Comenius (1592–1670) ebenso wie für Francis Bacon (1561–1626), für John Locke (1632–1704) ebenso wie für Ralph Waldo Emerson (1803–1882), für Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) ebenso wie für Friedrich Fröbel (1782–1852), für Jacques Maritain (1882–1973) ebenso wie für Paulo Freire (1921–1997); und es gilt selbstverständlich auch für Aurelius Augustinus und Maria Montessori, und erst recht für Jean-Jacques Rousseau.<sup>2</sup>

Wenn wir hier zunächst Augustinus und Montessori miteinander konfrontieren, dann steht dabei *nicht ein historisches Interesse* im Vordergrund. Beide haben zeitlich rund 1 600 Jahre voneinander getrennt gelebt. Augustinus hat Montessori mit Sicherheit nicht ge-

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu u. a. W. Böhm, *Christianity, Cultural Politics and Education in Germany*, in: W. Tulasiewicz, C. Brock (Hg.), *Christianity and Educational Provision in International Perspective*, London – New York 1988, 170–192.

<sup>2</sup> Zum historischen Nachweis dieser Aussage vgl. insbesondere A. Capitan Diaz, *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. 2 Bände, Madrid 1984.

kannt, umgekehrt lässt sich auch eine tiefere Beschäftigung Montessoris mit Augustinus kaum vermuten.

Wir werden bei der Konfrontation von Augustinus, Montessori und Rousseau *drei verschiedene Modelle* kennenlernen, wie das Verhältnis von *Gnade* und *Erziehung* gedacht werden kann. Mit anderen Worten: Im Anschluss an Augustinus, Rousseau und Montessori begegnen uns drei ganz und gar unterschiedliche Begriffe von Gnade; und von dem je anderen Verständnis von Gnade hängt es entscheidend ab, wie – im Umkreis des Verhältnisses von Gnade und Erziehung – Erziehung jedes Mal ganz und gar anders *gedacht* und dementsprechend dann auch ganz und gar anders *praktiziert* wird.

Ich spreche davon, dass wir Erziehung unterschiedlich *denken*. Damit bezeichne ich genau die Differenz von *pädagogischer Theorie* und *erzieherischer Praxis*. Die konkrete Erziehung ist ein praktisches Handeln, die pädagogische Theorie dagegen ist ein Denken (und Reden) über dieses Handeln – ein kritisches *Reflektieren* und/oder ein kreatives *Projektieren*.<sup>3</sup> Wenn wir also in unseren folgenden Überlegungen über den Zusammenhang von Gnade und Erziehung nachdenken, dann treiben wir pädagogische Theorie. Diese pädagogische Theorie ist aber nicht weltfremd und von jeder konkreten Erziehung abgehoben, sondern sie geht allem erzieherischen Handeln voraus; das Denken muss ihm sogar stets vorausgehen, wenn dieses erzieherische Handeln gedankenvoll und nicht gedankenlos, wohlorientiert und nicht wirr-chaotisch, von einer Idee geleitet und nicht willkürlich-zufällig geschehen soll – mit anderen Worten: wenn es ein besonnenes Gehen auf ein klares Ziel hin und nicht ein stolperndes Herumirren im undurchsichtigen Nebel sein soll.<sup>4</sup>

Die These, die diesen Ausführungen zugrundeliegt und sie trägt, lautet also: Unser Verständnis von Erziehung hängt ganz entscheidend davon ab, wie wir Gnade verstehen. So kann ich einleitend die kühne Behauptung wagen: *Sage mir, wie du Gnade denkst, und ich sage dir, was für ein Erzieher du bist!*

---

<sup>3</sup> Zu dieser grundlegenden Unterscheidung zwischen Erziehung als Tun und Pädagogik als Denken über dieses Tun vgl. in aller Ausführlichkeit W. Böhm, Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Hg. von A. Lischewski, Bad Heilbrunn 1997, besonders 191–193.

<sup>4</sup> Diesen Gedanken hat schon Seneca in seinen Moralischen Briefen an Lucilius formuliert.

## 1 Zum Begriff der Gnade

Wir beginnen unsere Überlegungen mit einem sehr weit gefassten Begriff von Gnade. Ob wir diesen Begriff im Alten Testament oder im Neuen Testament, bei Christus selbst und in seinen Parabeln oder bei Paulus, dem „Sänger der Gnade“ (in seinen Schriften kommt „Gnade“ – griechisch: *charis* – 100 Mal, im ganzen übrigen Neuen Testament nur 55 Mal vor!), oder ob wir ihn in der gesamten späteren christlichen Theologie und Philosophie aufsuchen – immer meint Gnade ein dem Menschen *von Gott gegebenes Geschenk*, eine ihm erwiesene *übernatürliche Huld*. Gnade ist also etwas, das zu der menschlichen Natur hinzukommt, und zwar von einer übernatürlichen Macht: Gott. Gnade ist ein *freies Geschenk* – *ungeschuldet, unverdient* und vom Menschen durch eigene Leistungen *nicht erworben und nicht erkauf*t. Sehr schön hat das Paulus formuliert: „Was hast Du [Mensch], das Du nicht empfangen hättest? Und hast Du es empfangen, was rühmst Du Dich wie einer, der nicht empfangen hat.“ (1 Kor 4,7)

Über diesen *Grundcharakter der Gnade* stimmen alle christlichen Theologen und Philosophen überein.<sup>5</sup> Dennoch lassen sich in den jahrhundertelangen Gärungsprozessen der abendländischen Theologie und in dem permanenten Streit und Widerstreit der Häresien und Orthodoxien viele *unterschiedliche Auffassungen* über Wesen und Wirken der Gnade identifizieren. Aus der Vielzahl und Fülle dieser Auffassungen sind *drei Konzepte* für unser Thema besonders wichtig: eine *statische*, eine *mechanische* und eine *personalistische* Auffassung von Gnade. Diese drei unterschiedlichen Konzepte werden wir nun nacheinander kurz vorstellen und auf ihre Konsequenzen für unser Denken über Erziehung und damit auch für unser erzieherisches Handeln prüfen und befragen.

Am Ende dieser Überlegungen werden wir kurz die Frage erörtern, welche Form der menschlichen Schönheit und Vollkommenheit ihnen entspricht, sofern wir Schönheit und Vollkommenheit verstehen als *die Antwort des mit Gnade beschenkten Menschen auf dieses unverdiente Geschenk der Gnade*.<sup>6</sup> Ich interpretiere diese Voll-

<sup>5</sup> Vgl. G. L. Müller [Bearb.], Gnadenlehre. Band I und II (Texte zur Theologie. Dogmatik 7,1/2), Graz 1996.

<sup>6</sup> Zu diesem Zusammenhang vgl. u. a. den aufschlussreichen Beitrag: J. Oelkers,

kommenheit und harmonische Wohlgeformtheit in einem weiten Sinne als *die Schönheit des Menschen, die aus der Gnade kommt*. Das ist zugegebenermaßen ein irgendwie überraschendes Verständnis von Schönheit und Vollkommenheit, aber es wird – das lässt sich schon im Voraus andeuten – den Zusammenhang von Gnade und Erziehung durch ein neues Licht erhellen und verständlich machen.

## 2 Der statische Begriff von Gnade

Das älteste und wohl auch ehrwürdigste Verständnis von Gnade reicht über 25 Jahrhunderte zurück und damit weit in die vorchristliche Zeit hinein. Es wird später von der frühchristlichen Theologie und der mittelalterlichen Scholastik aufgenommen und in das christliche Denken integriert. Ihm liegt der Gedanke zugrunde, dass die Welt und ihre Ordnung – die eben Kosmos und nicht Chaos ist – *nicht aus dem bloßen Zufall heraus entstanden sein kann, sondern dass hinter ihr, also griechisch: meta-physisch, ein übernatürlicher Ordner stehen muss, der diese Welt und alle ihre Kreaturen nach einem ordnenden Prinzip hervorgebracht und geschaffen hat*. Allen Seienden hat dieser Welt-Architekt (griechisch: der *demiurgos*) ihren Platz in dieser Ordnung zugewiesen und ihnen zugleich das Ziel ihres Werdens (griechisch: ihr *telos*) „eingepflanzt“.

Wie wir wissen, war schon das primitive mythische Bewusstsein vor der Geburt der Philosophie von einer Ordnung der Welt überzeugt, welche *ihren Grund im Göttlichen* hat. Vermutlich als erster Philosoph führte der Vorsokratiker Anaxagoras diese Ordnung der Welt auf einen göttlichen Geist (griechisch: *nous*) zurück. Für Platon verhält sich Gott als Urheber der Welt nicht nur wie ein Handwerker, der aus gegebenem Material und nach schon vorhandenen Ideen etwas herstellt, sondern er bringt selbst auch die Ideen und insbesondere *die Idee der Welt und ihrer Ordnung* hervor. Auch für Aristoteles (384–322 v. Chr.) steht es außer Zweifel, dass sich die Bewegung der Welt einschließlich der Himmelsphären und die Bewegung jedes einzelnen Seienden auf ein von Gott gesetztes Ziel hin vollzieht, das

---

Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken, in: N. Luhmann, E. Schorr (Hg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a. M. 1990, 24–72.

dieses Seiende von Anfang an in sich trägt. Aristoteles unterscheidet bekanntlich zwischen Form und Materie. Während die Materie nur formlosen Stoff darstellt, trägt die Form als aktives Prinzip die Kraft und das Vermögen in sich, um die Materie danach zu gestalten bzw. zu „formen“. Im lebenden Individuum entfaltet sich dieses Formprinzip im Laufe seiner Entwicklung, und Aristoteles unterscheidet bereits zwischen einer normalen, d. h. der inneren Form gemäßen Entwicklung und einer davon abweichenden, also einer devianten Entwicklung.

Die Stoiker und unter ihnen vor allem Seneca gingen noch einen Schritt weiter und vertraten die These von der Inkarnation Gottes in der Natur, so dass ein Leben gemäß der Natur für sie zugleich ein Leben nach dem Plane Gottes war. Cicero (106–43 v. Chr.) hat diesen Gedanken in einem leicht verständlichen Bild ausgedrückt: So wie ein Buch nicht daraus entsteht, dass man Tausende von Buchstaben einfach auf den Tisch schüttet, sondern einen Autor braucht, der das Buch zuerst in seinem Kopfe gedacht, entworfen und geplant hat, so kann auch die Welt nicht durch Zufall entstanden sein, sondern sie verlangt nach einem höheren Wesen, welches diese Welt zuerst gedacht, entworfen und dann hervorgebracht hat. Thomas von Aquin hat in seiner *Summa Theologiae* diese Gedanken gesammelt und daraus einen Beweis für die Existenz Gottes machen wollen. Dabei hat er argumentiert mit der Ordnung im Individuum, im Organischen und im Anorganischen, mit der Ordnung in biologischen und geistigen Gemeinschaften sowie mit der Ordnung der verschiedenen Seinsstufen.

Seit 1593 und dem in jenem Jahre erschienenen Buch *Colloquium heptaplomeres* von Jean Bodin (1529/30–1596) nennt man diesen Schluss von der Ordnung in der Welt auf einen übernatürlichen Ordner „natürliche Theologie“<sup>7</sup>. Immanuel Kant (1724–1804) hat für einen derartigen Beweis Gottes den Namen „Physikotheologie“ geprägt – freilich bei ihm in kritischem Sinn der Verneinung der Möglichkeit eines solchen Beweises.<sup>8</sup> Diese Physikotheologie erlebte

---

<sup>7</sup> Vgl. H. Beck, *Natürliche Theologie. Grundriß philosophischer Gotteserkenntnis*, München – Salzburg <sup>2</sup>1988 [Erstausgabe 1986]; neuerdings W. Weier, *Sinnerfahrung menschlicher Existenz. Neue Wege der Gotteserkenntnis*, Frankfurt a. M. 1999.

<sup>8</sup> Vgl. I. Kant, *Kritik der Urteilskraft*. Mit einer Einleitung und Bibliographie hg.

ihre Hochblüte im 17. Jahrhundert, als beispielsweise der berühmte Physiker und Chemiker Robert Boyle (1627–1691) eine Stiftung gründete, aus deren Zinsgewinnen Predigten bezahlt werden sollten, die das Dasein Gottes und seine Eigenschaften „aus dem zweckmäßigen Bau und dem ordentlichen Lauf der Natur“ beweisen sollten.<sup>9</sup> William Derhams (1657–1735) 1714 erschienenes Buch „Physico-theology“ versuchte, zwei wichtige Thesen zu beweisen: erstens, dass jedes lebendige Wesen um seiner selbst willen erschaffen worden ist und einen ihm von Gott gegebenen „immanenten Bauplan“ für seine Vervollkommnung in sich trägt; und zweitens, dass alle Dinge dieser Welt in einer engen kosmischen Wechselwirkung stehen, die Gott wie ein himmlischer Geometer entworfen und konstruiert hat. Dieses kosmische Ineinandergreifen der einzelnen Teile, aus denen die Welt besteht, kann und will Derham nicht anders erklären als durch das Wirken eines göttlichen Schöpfers und Ordners.<sup>10</sup> Auch Voltaire (1694–1778), der große Denker der französischen Aufklärung, verteidigte die These, dass unsere endliche Welt einen unendlichen Gott zu ihrem Urheber haben müsse, so wie jede Uhr einen Uhrmacher voraussetzt. Voltaire sah in diesem Glauben den eigentlichen Inhalt der allen Menschen gemeinsamen *natürlichen Religion*. Leidenschaftlich bekämpfte er die einzelnen Religionen, und sein Argument lautete dabei: Die natürliche Religion ist allen Menschen gleicherweise eigen, also kommt sie von Gott; die einzelnen Religionen und ihr Kultus aber sind verschieden, also stammen sie nur von den Menschen.<sup>11</sup> Rousseau kommentiert diese These Voltaires mit dem berühmten Satz: „Wenn man nur darauf gehört hätte, was Gott dem

---

von H. F. Klemme. Mit Sachanmerkungen von P. Giordanetti, Hamburg 2003, 362–369 [B 400 – B 410].

<sup>9</sup> Vgl. M. H. Carré, Physicotheology, in: P. Edwards (Hg.), *The Encyclopedia of Philosophy*. Band 6, London – New York 1967, 300–305.

<sup>10</sup> Vgl. W. Derham, *Physico-Theology: Or, a Demonstration of the Being and Attributes of God, from his Works of Creation. Being the Substance of Sixteen Sermons Preached in St. Mary-le-Bow-Church, London, At the Honourable Mr. Boyle's Lectures in the Years 1711, and 1712. With large Notes, and many curious Observations*, London 1720 [erstmalig 1714].

<sup>11</sup> Vgl. Voltaire, *Traité de Métaphysique*, 1734 [zunächst unveröffentlicht; posthum veröffentlicht Kehl 1784].

Menschen ins Herz sagt, so hätte es immer nur eine einzige Religion auf Erden gegeben.“<sup>12</sup>

Einen neuen Höhepunkt erlebte die Physikotheologie am Ende des 19. Jahrhunderts in der sogenannten Theosophie. Maria Carlson sieht in ihrer 1993 in Princeton erschienenen Geschichte der Theosophie die grundlegende Prämisse dieser Lehre darin, „that there exists a single, universal occult tradition (the Secret Doctrine), ancient but ageless, on which all religions, past and present, are based. This ancient ‚wisdom-tradition‘, claim Theosophists, unites religion, science, and philosophy into one grand synthesis that explains everything: God, the Universe, Man, Being, and Creation.“<sup>13</sup>

Annie Besant (1847–1933), die große theosophische Pädagogin, erklärt das theosophische Paradigma auf sehr einfache (und der Gnostik verwandte) Weise: Der Mensch ist ein von Impulsen getriebener Gott, der aus einer geistigen Welt herabgestiegen ist und sich in einem materiellen Körper inkarniert hat; aus dieser materiellen Existenzform arbeitet er sich im Laufe seiner Entwicklung zu seiner geistigen Heimat zurück.<sup>14</sup> Diese seine Entwicklung wird von einem im Kinde geheimnisvoll verborgenen „inneren Bauplan“ in strenger Gesetzmäßigkeit gesteuert: „Was für das Reich der physikalischen Gesetze gilt, gilt gleicherweise [sic!] für die Welt der Moral und des Denkens, die auch ein Reich der Gesetzmäßigkeit ist.“<sup>15</sup> Diese Gesetzmäßigkeit bringt Besant auf das engste mit dem Begriff des Karma in Verbindung. Karma und innerer Bauplan sind dabei das dem

---

<sup>12</sup> J.-J. Rousseau, *„Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von L. Schmidts, Paderborn 1998, 312; zu Rousseaus natürlichem Religionsverständnis vgl. W. Ritzel, Rousseaus Glaubensbekenntnisse, in: M. Heitger, A. Wenger (Hg.), Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung, Paderborn 1994, 13–41; F. Grell, Der Rousseau der Reformpädagogik. Studien zur pädagogischen Rousseaurezeption, Würzburg 1996.*

<sup>13</sup> M. Carlson, *„No Religion Higher Than Truth“. A History of the Theosophical Movement in Russia. 1875–1922, Princeton, NJ 1993, 114.* – *„The Secret Doctrine“* ist der Titel von Helena Petrova Blavatzkys Hauptwerk: H. P. Blavatzky, *The Secret Doctrine. The Synthesis of Science, Religion and Philosophy: Cosmogonensis, Pasadena, CA 1988 [Erstausgabe 1888]; vgl. dazu die ausführliche Biografie dieser Gründerin der Theosophie von Sylvia Cranston: S. Cranston, The Extraordinary Life and Influence of Helena Blavatzky, New York 1994.*

<sup>14</sup> Vgl. dazu ausführlich A. Besant, *Uralte Weisheit, München 1981 [41992].*

<sup>15</sup> Ebd., 183.

Kinde mitgegebene göttliche Geschenk. Mit anderen Worten: Sie sind die göttliche Gnade, die in jedem Kinde vorhanden ist und seine normale, d. h. gesetzmäßige Entwicklung zur Vollkommenheit lenkt und leitet. Karma und innerer Bauplan entlasten den Menschen von der Mühsal freier Entscheidungen; in Karma und Bauplan ist das ganze gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes fest vorgezeichnet. Wie bei Aristoteles ist das Leben gemäß dieser immanenten Form und Vorherbestimmung göttlich, gesund, normal und gut; alle Abweichungen davon sind unnormale, krankhaft, deviant und böse.<sup>16</sup>

Ich habe bisher noch kein einziges Wort über Maria Montessori gesagt. Und doch bin ich sicher, dass alle meine Leserinnen und Leser längst bemerkt haben, wie wir uns mit langsamen Schritten, aber ganz zielstrebig auf das Denken dieser italienischen Gelehrten<sup>17</sup> zubewegt haben. Ich brauche auch an dieser Stelle nicht viel über Montessori zu sagen. Es genügt, daran zu erinnern, dass der Mittelpunkt und das Herzstück der Montessori-Pädagogik nicht ihre Erziehungsmethode und auch nicht irgendeine vage pädagogische Utopie ist. Sie selbst spricht unmissverständlich und immer wieder von ihrer „zentralen Idee“. Welche *zentrale Idee* meint sie dabei?

Sie meint damit ein Zweifaches: *erstens* die Idee einer gigantischen kosmischen Ordnung – eines „kosmischen Plans“, einer „natürlichen Ordnung“<sup>18</sup> –, die der „himmlische Geometer“, als er die Welt entwarf und schuf, in diese hineingelegt hat; alle Dinge und vor allem alle Lebewesen stehen miteinander in einem unlösbaren Wechselverhältnis und jedes Ding und jedes Lebewesen hat in dieser gi-

<sup>16</sup> Vgl. dazu den brillanten Aufsatz von Susanne Heine: S. Heine, Montessori und die Vergottung des Kindes, in: W. Harth-Peter (Hg.), „Kinder sind anders.“ Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, Würzburg 1997, 227–242.

<sup>17</sup> In Deutschland herrscht noch immer das Bild von Maria Montessori als einer kinderlieben Erzieherin bzw. das einer braven „Kindergartenmutter“ (wie sie übrigens selbstironisch formulierte) vor, und man verkennt vielfach noch immer, dass es sich bei ihr um eine akademisch hochqualifizierte Universitätsprofessorin handelt, die sich lebenslang als eine Wissenschaftlerin und nicht als eine Praktikerin der Erziehung verstanden hat. Vgl. dazu meine Einführung in W. Böhm (Hg.), Maria Montessori Bibliographie 1896–1996. Internationale Bibliographie der Schriften und Forschungsliteratur, Bad Heilbrunn 1999, 7–18.

<sup>18</sup> M. Montessori, Die kosmische Dimension der Erziehung, in: W. Böhm, Maria Montessori. Einführung und zentrale Texte, Paderborn 2010, 191–210, hier: 194f.



gantischen kosmischen Ordnung seinen Platz und seine göttliche Aufgabe; *zweitens* die Idee von einem jedem Ding und vor allem jedem Lebewesen eigenen immanenten Bauplan – von einem „inneren Bauplan der Seele“<sup>19</sup> –, den ihm der göttliche Weltordner vorgezeichnet und eingestiftet hat, damit er/sie/es ihren bzw. seinen genau bestimmten Ort in der Welt und ihre bzw. seine ihr bzw. ihm individuell eigene kosmische Aufgabe findet.

Ich könnte nun eine sehr lange Liste von Zitaten und Belegen aus den Schriften und Vorträgen von Maria Montessori vortragen.<sup>20</sup> Ich will mich aber auf einige wenige Beispiele beschränken. Schon in ihren ersten Vorlesungen über Pädagogische Anthropologie, die die junge Hochschulprofessorin Dr. Maria Montessori 1904 an der Universität Rom gehalten hat, steht der für unser Thema wichtige Satz: „We are *immoral*, when we disobey the laws of life“, und die überraschende Begründung für diese These lautet, „for the triumphant rule of life throughout the universe is what constitutes our conception of beauty and goodness and truth – in short, of divinity.“<sup>21</sup> In ihrem für unser Thema fundamentalen Aufsatz „Gott und das Kind“ schreibt Montessori:

„Gott hat dem Kind eine eigene Natur gegeben, und er hat dadurch bestimmte Entwicklungsgesetze festgelegt, sowohl für das leibliche wie für das seelische Leben. Wer also verantwortlich ist für die normale Entwicklung, muß diesen Gesetzen folgen. Wenn man sich von ihnen entfernt, so verliert man sich aus der Leitung, welche Gott als Führung des Kindes gibt; denn es fehlt dann der Kontakt mit den Gesetzen, welche Gott festgelegt hat.“<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> M. Montessori, *Kinder sind anders*. Mit einem Vorwort von I. Waldschmidt, Stuttgart 182015, 61; vgl. ebd. 54–94.

<sup>20</sup> Vgl. dazu ausführlich W. Böhm, *Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*, Bad Heilbrunn 21991; ders., *Maria Montessori*, in: J. Houssaye (Hg.), *Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd’hui*, Paris 1994, 135–166.

<sup>21</sup> M. Montessori, *Pedagogical Anthropology*, London 1914, 27. [Ich zitiere hier aus der leichter zugänglichen englischen Übersetzung. Die italienische Originalausgabe ist in Deutschland kaum noch zu greifen.]

<sup>22</sup> M. Montessori, *Gott und das Kind*. Hg. von G. Schulz-Benesch, Freiburg i. Br. 1995, 28.

Und noch massiver klingt die Grundthese Montessoris in folgenden Sätzen: „Wenn man die Gesetze der Entwicklung des Kindes entdeckt, so entdeckt man den Geist und die Weisheit Gottes, der im Kind wirkt.“ Nachdem Montessori die Erziehung als die Erfüllung der Wünsche Gottes, der sich im Kind und seinen Bedürfnissen offenbart [sic!], bezeichnet hat, schreibt sie: „Nur die Erkenntnis Gottes in seinen Gesetzen und in seinen Wünschen in den Kindern macht uns fähig, wirklich für das Kind zu leben und auf uns selbst zu verzichten.“<sup>23</sup>

In dem gleichen Zusammenhang gibt sie den Rat, die Erzieher sollten, statt sich um die Erfindung neuer Erziehungsmethoden zu bekümmern, besser die wundervollen Kräfte *wissenschaftlich* beobachten und studieren, die der göttliche Schöpfer in die Seele des Kindes gelegt hat. Und sie fügt, ihre eigene pädagogische Intention scharf markierend, hinzu, nur diese (von ihr entdeckte und aufgezeigte) Natur des Kindes sei der Bewunderung des pädagogischen Publikums wert, nicht aber eine Erziehungsmethode, die immer nur, wie bei ihrer eigenen, eine Anpassung an ebendiese Gesetze der kindlichen Entwicklung darstellen dürfe: „Educationists ought rather to have investigated the wonderful powers of divine creation in the child's soul. It was the nature of the child himself that was worthy of their admiration, rather than a method which was merely an adaptation to those inner, divine ‚directives‘ which govern the natural course of development.“<sup>24</sup>

Da in jedem Kinde ein solcher göttlicher Plan wirksam ist und da alle diese Pläne in einer großen kosmischen Ordnung stehen, erscheinen für Montessori die einzelnen Lebewesen „wie Agenten der Schöpfung, welche zur Aufgabe haben, bestimmte Arbeiten durchzuführen, so wie die Dienstboten in einem Hause oder die Angestellten in einem Unternehmen. Die Harmonie auf der Erdoberfläche beruht auf der Anstrengung der Lebewesen, die alle ihre eigene Aufgabe erfüllen.“ In ihrer Schrift „The Unconscious in History“ zeichnet Montessori den kosmischen Plan einer prästabilierten Harmonie der Welt, und sie kommt am Ende zu dem lapidaren Schluss: „*Alle Probleme der Erziehung müssen aufgrund der Gesetze der kosmischen*

<sup>23</sup> Beide Zitate aus: ebd.

<sup>24</sup> M. Montessori, *The Child in the Church*. Hg. von E. M. Standing, St. Paul, MN 1965, 5.

*Ordnung gelöst werden.*<sup>25</sup> Kann man die Position der Physikotheologie noch klarer und noch entschiedener vertreten, als es Montessori hier tut?

Ich fasse also diesen Abschnitt zusammen: Montessoris Denken beginnt nicht bei Null, sondern es steht – bewusst oder unbewusst, wer weiß? – in einer Jahrhunderte langen Tradition religiösen Denkens – *ancient but ageless*, alt aber zeitlos. In dieser ehrwürdigen Tradition herrscht ein ganz bestimmtes Verständnis von Gnade: Gnade ist das übernatürliche Geschenk Gottes, das dieser Gott in Form einer *kosmischen Ordnung* und in Form *individueller Baupläne* der Welt und jedem einzelnen Lebewesen zuteilt. An dieser Stelle unserer Überlegungen wird klar, warum ich dieses Verständnis von Gnade *statisch* genannt habe. Natürlich sind die Baupläne und Entwicklungsgesetze selbst dynamisch, aber das Geschenk der Gnade ist ein statisches, sofern jeder individuelle Plan von Anfang an feststeht und weder von außen – also beispielweise durch die Umwelt oder durch die Erziehung – noch vom einzelnen Individuum – also durch seine freien Wahlen und Entscheidungen – verändert werden kann und auch nicht verändert werden darf. Gegenüber dieser vorherbestimmten, eben *prästabilierten* Ordnung gibt es keine Freiheit, sondern nur eines: Gehorsam. Denn: „We are immoral, when we disobey the laws of life.“

Ich denke, dass sich meine Leser(innen) inzwischen selbst ein Bild davon machen können, wie denn eine *Erziehung* aussehen wird – also: wie man wohl *Erziehung denken* und *praktizieren* wird –, wenn man von einem solchen statischen Begriff von Gnade ausgeht. Aber ehe ich dazu in der gebotenen Kürze etwas sagen werde, möchte ich aufzeigen, dass dieses statische Verständnis von Gnade nicht das einzig mögliche ist, sondern dass es neben ihm mindestens noch *zwei andere Begriffe von Gnade* gibt, die dann zu ganz anderen Konsequenzen für die Erziehung führen. Beide anderen Begriffe von Gnade finden wir implizit bei Augustinus oder präziser und explizit bei zwei seiner Nachfolger.

---

<sup>25</sup> Beide Zitate aus: M. Montessori, *The Unconscious in History*, Adyar 1949 [die Seitenzahlen ließen sich nicht verifizieren; vgl. die sinngleichen Aussagen in: Montessori, *Die kosmische Dimension der Erziehung* (s. Anm. 18), 203].

### 3 Der mechanische Begriff von Gnade

Während die Physikotheologen von einer geordneten Welt und einer göttlichen Ordnung im Menschen ausgehen, kann man auch einen völlig anderen Ausgangspunkt wählen, nämlich den durch die Sünde Adams verdorbenen Zustand der Welt und des Menschen. Die Ausgangsüberzeugung lautet dann: Gott hatte die Welt und den Menschen ursprünglich als gut und vollkommen erschaffen, aber durch die Ursünde der ersten Menschen im Paradies wurde diese Ordnung zerstört und die menschliche Natur verdorben. Mensch und Welt sind so aus dem ursprünglichen Zustand der Gnade herausgerissen worden. Seitdem ist die Welt ein verwirrendes Labyrinth und der Mensch eine gefallene Kreatur, zum Verderben verurteilt. Da diese verderbliche Krankheit auch die Vernunft und den freien Willen des Menschen befallen hat, kann er sich nicht selbst aus diesem elenden Zustand befreien, sondern er bedarf dazu der göttlichen Gnade. Nur diese von außen auf den Menschen einwirkende Gnade kann ihn aus dem Unheil retten und wieder in den Zustand der Gnade, also in das Heil, zurückführen. Mit diesen Annahmen ist gewiss nicht das gesamte theologische Denken des Augustinus, wohl aber das aus seiner Erbsündenlehre resultierende Gnadenverständnis in Grundzügen umrissen.<sup>26</sup>

Im Jahre 1640 schrieb der holländische Theologe Cornelius Jansenius (1585–1638) ein Buch über Augustinus, in dem er diesen Kirchenvater ganz für seine negative Anthropologie in Anspruch nahm.<sup>27</sup> Unter Anknüpfung an die Anthropologie der Reformatoren Martin Luther (1483–1546), Johannes Calvin (1509–1564) und Huldrych Zwingli (1484–1531) vertrat Jansenius die radikale These von der bis in den Grund verdorbenen Natur des Menschen. Die Ursünde Adams werde, so behauptete Jansenius, von Generation zu Generation weitervererbt, und zwar durch die im sexuellen Zeugungsakt wirksame Begierlichkeit – deshalb auch „Erbsünde“ genannt. Diese Sündhaftigkeit mache den Menschen *im Erkennen der Wahrheit*

<sup>26</sup> Vgl. Augustinus, *De diversis quaestionibus ad Simplicianum* I,2; vgl. zur Gnadenlehre des Augustinus: T. Fuhrer, *Augustinus*, Darmstadt 2004, 89–94; K. Flasch, *Augustin. Einführung in sein Denken*, Stuttgart <sup>3</sup>2003, 172–226.

<sup>27</sup> Vgl. C. Jansen, *Augustinus, sive doctrina Sancti Augustini de humanae naturae sanitate, aegritudine, medicina adversus pelagianos et massilienses*. 3 Bände, Löwen 1640.

*blind und für das sittliche Wollen tot.* Also könne, so lautet die These des Jansenius weiter, nur das massive und direkte Eingreifen Gottes etwas Gutes bewirken und den Menschen retten und erlösen. Dabei hat Jansenius eine völlig *mechanische Vorstellung von dieser Gnade.*

Er verwendet das Bild von einem Pferd, das von einem Reiter geritten wird. So sieht er einen Menschen vor sich, den entweder der Teufel oder Gott reitet. Nur wenn Gott die Zügel fest in die Hand nimmt und den Menschen mit eiserner Hand führt und lenkt, kann dieser sich zu etwas Gutem entwickeln. Der Mensch erscheint Jansenius quasi wie eine Marionette, an deren Fäden zwei Spieler ziehen: Gott und der Teufel. Gnade wird von diesem Bild her verstanden als der punktuell und konkret wirkende *direkte Eingriff* von Gottes Hand in den Ablauf des menschlichen Lebens.

Aus diesen Gedanken des Jansenius hat sich eine bedeutende Pädagogik entwickelt, die in der Schule von Port Royal ihre glanzvolle Gestalt und in dem deutschen Pädagogen August Hermann Francke (1663–1727) ihren bedeutendsten Repräsentanten gefunden hat.<sup>28</sup> Ihre Grundthese lautet – im konträren Gegensatz zur Pädagogik der Physikotheologie! –, der Mensch dürfe *nicht seiner Natur folgen*, denn diese sei ja verdorben, sondern er müsse *seine Natur geradezu niederkämpfen und abtöten.* Da das Kind verdorben ist, kann es nichts aus sich selbst heraus tun und leisten, sondern alles muss von Gott bzw. von seinen irdischen Hilfsknechten und Helfershelfern ausgehen: den Erziehern und Lehrern. Diese müssen das Kind auf autoritäre Weise und mit Gewalt „reiten“; das heißt: sie müssen es jeden Augenblick – von kleinster Kindheit bis in das höchste Alter, vom frühen Morgen bis in die späte Nacht – führen, überwachen, kontrollieren und strengster Disziplin unterwerfen. Diese „totale“ Erziehung hat den Eigenwillen des Kindes zu brechen, seinen emsigen Fleiß zu nützlicher Arbeit und gottergebener Arbeit anzustacheln<sup>29</sup> und alles von ihm fernzuhalten, was die Weltliebe fördern

<sup>28</sup> Vgl. A. H. Francke, Der grosse Aufsatz. Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Mit einer quellenkundlichen Einführung hg. von O. Podczek (Abhandlungen der sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philosophisch-historische Klasse, Band 53, Heft 3), Berlin 1962.

<sup>29</sup> Vgl. dazu die aufschlussreiche Studie von Volker Lenhart: V. Lenhart, Protestantische Pädagogik und der „Geist“ des Kapitalismus, Frankfurt a. M. 1998.

könnte: Spiele, Freizeit und Vergnügungen jeglicher Art, auch Musik, Dichtung, Theater, selbst das unschuldigste Lachen. Behütende Aufsicht, den Willen abstumpfende Gewöhnung, das musterhafte Beispiel der Erzieher, strenge Zucht, harte Strafe und nützliche Arbeit sind die exzellenten Mittel dieser Erziehung. Das Grundprinzip der jansenistischen Pädagogik<sup>30</sup> lässt sich in einem Satz zusammenfassen: Die fremde Autorität, d. h. die Vermittlerin und Stellvertreterin der Gnade, tritt an die Stelle der Natur und der eigenen Entscheidung. Sich der kirchlichen und der erzieherischen Autorität widersetzen, heißt sich der Gnade Gottes verschließen und sich an ihr versündigen.

Während die Physikotheologen dem Kind und seiner ursprünglich göttlichen Natur vertrauen, sind die jansenistischen Pädagogen von einem tiefen Misstrauen gegen das Kind erfüllt. Da alle Gnade und alle Erziehung nur von außen kommen kann, legen sie den allergrößten Wert auf *Institutionen*, die diese Gnade und diese Erziehung vermitteln sollen: die *Kirche* auf der einen Seite und die *Schule* auf der anderen.

Es ist nur allzu leicht verständlich, dass die Vertreter der Kirche und die Vertreter der Schule diese jansenistische Auffassung von Gnade und Erziehung sehr willkommen fanden. Und so nimmt es nicht wunder, dass der genannte Hallesche Pastor und Theologe August Hermann Francke sowie die ihm nachfolgenden Pietisten und Calvinisten mit seinen Gedanken nicht nur die Schulen in Deutschland und in Europa, sondern die Schulen in der ganzen westlichen Welt beeinflusst haben und bis auf den heutigen Tag beeinflussen.

Wenn wir hier die Gelegenheit dazu hätten, könnte ich Punkt für Punkt zeigen, dass die entscheidendsten und wirkungsträchtigsten Schulordnungen der deutschen Länder nicht nur von Francke und seiner pietistischen Anthropologie beeinflusst, sondern zu einem großen Teil sogar von seiner eigenen Hand verfasst worden sind. Und diese mustergültigen Schulordnungen strahlten dann ebenso in die ganze Welt hinaus wie die von Francke geborene Internatsidee (das Wort kommt von „internieren“), für welche die kasernenartigen Halleschen Anstalten weltweit als nachahmenswertes Muster galten und zum Teil bis heute gelten.

---

<sup>30</sup> Vgl. dazu J. Sedelmair, Die Pädagogik des Jansenismus, Donauwörth 1932.

#### 4 Das personalistische Verständnis von Gnade

Man kann die theologischen Schriften des Augustinus aber auch ganz anders lesen, und sie müssen – meiner Überzeugung nach – auch ganz anders gelesen werden. Diese andere Art einer pädagogischen Lektüre hat vor allem Jean-Jacques Rousseau gezeigt. Es würde den Rahmen sprengen, an dieser Stelle seine aufregenden und umstürzlerischen anthropologischen und pädagogischen Grundgedanken darzustellen. Nur ganz wenige Andeutungen müssen hier genügen.

Rousseaus zutiefst christlicher Ausgangspunkt erlaubt es ihm nicht, sich der reformatorisch-pietistischen These von der Verdorbenheit der menschlichen Natur anzuschließen, denn sie widerspricht seiner Meinung nach der urchristlichen Gewissheit von der Erschaffung des Menschen nach dem Ebenbilde Gottes. Wenn aber der Mensch, und zwar ein jeder Mensch nach dem Ebenbilde Gottes geschaffen und wenn er außerdem noch mit dem Blut des Erlösers Jesus Christus getauft ist, dann kann er nicht von Grunde auf verdorben sein und auch nicht bis in den Grund hinein verderben. Also dreht Rousseau die Frage um und fragt nicht danach, warum der konkrete Mensch hier und jetzt böse *ist*, sondern danach, wie es kommen kann, dass der nach dem Ebenbilde Gottes geschaffene gute Mensch böse *wird*.<sup>31</sup>

In kaum einem anderen pädagogischen Text wird der von Rousseau im erklärten Anschluss an Augustinus eingenommene Standpunkt so deutlich wie in dem zu einer profunden Abhandlung geratenen Offenen Brief an Christophe de Beaumont (1703–1781), in welchem er sich gegen die Indizierung seines „Émile“ und gegen den seine Person zutiefst diskriminierenden Hirtenbrief des Pariser Erzbischofs verteidigt und verwahrt.<sup>32</sup> In diesem Brief geht es Rousseau freilich um viel mehr, nämlich um die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung überhaupt, und es ist für unseren Zusammenhang überaus bemerkenswert, dass Rousseau, der geistige Vater aller mo-

<sup>31</sup> Vgl. dazu und zum Folgenden W. Böhm, *Éducation Nouvelle et Christianisme – une liaison difficile*, in: M. Soëart (Hg.), *Identité et Altérité en Éducation*, Angers 1996.

<sup>32</sup> Vgl. J.-J. Rousseau, *Brief an Christophe de Beaumont*, in: ders., *Schriften*. Band 1. Hg. von H. Ritter, Frankfurt a. M. 1981, 497–589.

dernen Pädagogik und Erziehung, diese Frage genau an dem Problem der menschlichen *perfectibilité* („Vervollkommnungsfähigkeit“) festmacht.

Zunächst erläutert Rousseau dem Erzbischof gegenüber noch einmal den Hauptgrundsatz aller Moral, den er in allen seinen Schriften befolgt und besonders in seinem „Émile“ auseinandergesetzt habe, und dieser Grundsatz lautet,

„daß der Mensch von Natur gut ist und die Gerechtigkeit und die Ordnung liebt, daß das menschliche Herz von Natur nicht verdorben ist und daß die ersten Regungen der Natur immer gut sind. Ich habe gezeigt, daß die einzige Leidenschaft, welche mit dem Menschen geboren wird, die Selbstliebe, an sich selbst in Rücksicht des Guten und des Bösen gleichgültig ist, daß sie bloß durch Zufälle und die Umstände, in welchen sie sich entwickelt, gut oder böse wird. Ich habe gezeigt, daß alle Laster, welche man dem menschlichen Herzen zuschreibt, ihm nicht natürlich sind, ich habe ihre Entstehungsart gezeigt und sozusagen ihre Genealogie geschrieben und endlich habe ich gezeigt, wie durch die allmähliche Veränderung seiner natürlichen Güte der Mensch das geworden ist, was er jetzt ist.“<sup>33</sup>

Den Kernpunkt der Auseinandersetzung zwischen Rousseau und dem Pariser Erzbischof bildet neben diesem fundamentalen Gegensatz in der – bei Rousseau an dem frühen Augustinus, bei dem Erzbischof an Jansenius orientierten – Anthropologie vor allem die Frage nach der Erbsünde. Rousseau nimmt in seiner Verteidigung gegen den Vorwurf, er leugne die kirchliche Erbsündenlehre und ziehe die Gefallenheit des Menschen in Zweifel, einen deutlich pelagianischen Standpunkt ein.<sup>34</sup> Karl Barth (1886–1968) hat in diesem Zusammenhang wohl mit Recht von dem „herrlichen, strahlenden und zugleich tief sinnigen Pelagianismus“<sup>35</sup> Rousseaus gesprochen. Gegen die These der Jansenisten von der naturhaften Verderbtheit des Menschen wendet Rousseau auf geradezu entwaffnende Weise ein, wenn Gott den Menschen tatsächlich – wie jene irrtümlich und

<sup>33</sup> Ebd., 508 f.

<sup>34</sup> Vgl. dazu J.-F. Thomas, *Le pelagianisme de J.-J. Rousseau*, Paris 1956.

<sup>35</sup> K. Barth, *Die protestantische Theologie im 19. Jahrhundert. Ihre Vorgeschichte und ihre Geschichte*. Band 1, Hamburg 1972, 193.



unter falscher Berufung auf Augustinus meinen – verderbt und böse geschaffen hätte, so wäre es Ungehorsam gegen ihn, wenn man aufhören wollte, es zu sein. Gegen die Lehre von der Erbsünde bringt Rousseau vor, dass sie in der Schrift keineswegs so ausdrücklich und so deutlich enthalten ist, wie der Erzbischof – unter Berufung auf den alten Augustinus – vorgibt und wie es ihm als Kirchenmann gefallen möchte. Und er stellt die provokative Frage: „wie man sich vorstellen, daß Gott so viele reine und unschuldige Wesen erschuf, bloß um sie hernach mit sträflichen Körpern zu vereinigen, wodurch sie das moralische Verderben annehmen und nachher alle zur Hölle verdammt werden, ohne ein anderes Verbrechen als diese Vereinigung, welche sein Werk ist?“<sup>36</sup> Nachdem Rousseau auf diese geradezu schamlose Weise des Erzbischofs mangelndes Vertrauen in die reinigende Kraft des Taufsakraments und in die sündentilgende Wirkung des Blutes Christi bloßgestellt hat, schleudert er ihm den Satz entgegen:

„Sie sehen bloß den Menschen in den Händen des Teufels, und ich sehe, wie er hineingeraten ist. Die Ursache des Übels liegt Ihnen zufolge in der verdorbenen Natur, und diese Verderbnis selbst ist ein Übel, dessen Grund man aufsuchen müßte. Wir geben, denke ich, alle beide zu, daß der Mensch gut erschaffen worden ist. Sie sagen aber, er sei böse, weil er böse gewesen ist, und ich zeige, wie er böse geworden ist. Wer von uns beiden erforscht Ihrer Ansicht nach den Grund am besten?“<sup>37</sup>

Wie wir alle wissen, erkennt Rousseau die Ursache dafür oberflächlich in den verderblichen gesellschaftlichen Verhältnissen und Bedingungen, tiefer betrachtet aber in nichts anderem als in der menschlichen Freiheit. So ruft er im vierten Buch seines „Émile“ begeistert aus:

„Wenn der Mensch aktiv und frei ist, so handelt er aus freiem Antrieb. Alles, was er aus freiem Entschluß macht, gehört nicht in das geordnete System der Vorsehung und kann ihr nicht zur Last gelegt werden. Sie will das Böse nicht, das der Mensch tut, indem er die Freiheit mißbraucht, die sie ihm gegeben hat. Aber

<sup>36</sup> Rousseau, Brief an Christophe de Beaumont (s. Anm. 32), 511.

<sup>37</sup> Ebd., 513 f.

sie hindert ihn nicht daran, es zu tun, entweder weil es in ihren Augen nichts ist, was ein so schwaches Wesen verübt, oder weil sie es nicht verhindern kann, ohne seine Freiheit zu beeinträchtigen und ein größeres Übel zu bewirken, indem sie seine Natur herabwürdigt.“<sup>38</sup>

Und Rousseau fragt weiter: „Um zu verhindern, daß der Mensch böse ist, hätte sie ihn auf den Instinkt beschränken und zum [unfreien; Verf.] Tier machen sollen?“; woraufhin er geradezu ekstatisch betet: „Nein, Gott meiner Seele, ich werde dir niemals vorwerfen, daß du mich nach deinem Bild gemacht hast, damit ich frei, gut und glücklich sein kann wie du!“<sup>39</sup>

Wir begegnen hier also einem dritten Verständnis von Gnade, das ich *personalistisch* nennen möchte, denn das göttliche Geschenk wird hier darin gesehen, dass der Mensch als eine *Person* mit den gottebenbildlichen Eigenschaften der *Vernunft*, des *freien Willens* und der *Sprache* ausgestattet ist. Wenn aber die höchste Gnade des Menschen in seiner Freiheit besteht, dann ändert sich das Bild der Erziehung noch einmal, und zwar „radikal“, d. h. bis in seine Wurzeln hinein. Dann kann nämlich die Aufgabe der Erziehung nicht darin bestehen, lediglich einem inneren Bauplan zur gesunden Entwicklung zu verhelfen, aber auch nicht darin, den Menschen wie eine Marionette an Fäden zu ziehen oder ihn mit harter Hand und spitzen Sporen zu reiten – eine solche mechanische Vorstellung von Erziehung hatten in unseren Tagen beispielsweise Edward Lee Thorndike (1874–1949) und Burrhus Frederic Skinner (1904–1990) –, sondern dann besteht die wirkliche Erziehung des Menschen darin, dass er die ihm von Gott als Potenzen und Möglichkeiten eingestifteten Anlagen seiner Vernunft, seiner Sprache und seines freien Willens auf seine je individuelle Weise im Erkennen, Mitteilen und freien Handeln aktuiert und realisiert, mithin Wirklichkeit werden lässt.

Auch diese Vorstellung von Gnade ist mehrere Jahrhunderte alt, und auch sie reicht letztlich zurück bis in die frühchristliche Theologie. Es war wohl Tertullian (ca. 150–220), der als erster die menschliche Willensfreiheit als das eigentliche Gnadengeschenk Gottes angesehen und entsprechend gewürdigt hat.<sup>40</sup> Ihm sind vor allem

<sup>38</sup> Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung* (s. Anm. 12), 293.

<sup>39</sup> Beide Zitate aus: ebd. 294.

<sup>40</sup> Vgl. Tertullian, *Die fünf Bücher gegen Marcion*. (*Adversus Marcionem*), in:

Klemens von Alexandrien (ca. 150–215) und Isidor von Sevilla (?–636) gefolgt – um nur zwei der wichtigsten Namen zu nennen. Augustinus war ein leidenschaftlicher Verkünder des freien Willens und der eigentliche Entdecker der menschlichen Person, indem er die überkommene Frage nach dem Menschen in der Welt in die Frage nach der Welt im Menschen umkehrte, das Sein der Zeit in der *memoria* des Menschen verankerte und das verantwortliche Welt-handeln des Menschen auf seine freie Wahl und Entscheidung gründete und in einen eschatologischen Geschichtshorizont stellte.<sup>41</sup> Rousseau war in dieser Hinsicht sein getreuer und gewissenhafter Schüler, jedenfalls in pädagogischer Hinsicht.

## 5 Ausblick

Ich muss an dieser Stelle zu einem Ende kommen und schließe meine Gedanken ab sowohl mit einer These als auch mit einem Ausblick auf das Problem der menschlichen Schönheit und Vollkommenheit.

Wie unsere Überlegungen gezeigt haben, kann man Gnade unterschiedlich auffassen und interpretieren. Je nachdem aber, wie man Gnade auffasst, denkt man auch die Erziehung anders. Je nachdem, wie man Erziehung denkt, wird man sie sodann in der Praxis tun. Denn die Theorie geht immer der Praxis voraus, so wie das Denken immer unserem Handeln vorausgehen muss, wenn unser Handeln ein gedankenvolles, verantwortliches, besonnenes und begründetes sein soll und nicht ein gedankenloses, unverantwortliches, unbesonnenes und blindes Herumstochern und Herumtorkeln im Nebel. Mein Eingangssatz hat sich also bestätigt: „Sage mir, wie Du Gnade denkst, und ich sage Dir, was für ein Erzieher Du bist“ – ein *physiko-theologischer*, ein *jansenistischer* oder ein *personalistischer*.

Es ist evident, dass sich mit dem Verständnis von Gnade auch unser Verständnis von menschlicher Schönheit und Wohlgeformtheit – wir können dafür auch den weiter gefassten Begriff der menschlichen Vollkommenheit oder, Rousseau folgend, *perfectibilité*

---

Tertullians sämtliche Schriften. Aus dem Lateinischen übersetzt von K. A. H. Kellner, Köln 1882, 178–182 [II. Buch, 6. Kap.].

<sup>41</sup> Vgl. dazu W. Böhm, Aurelius Augustinus und die Entdeckung der Person, in: ders., Entwürfe zu einer Pädagogik der Person (s. Anm. 3), 97–112.

verwenden – ändert. Wenn wir Schönheit als die Antwort des Menschen auf die ihm geschenkte Gnade interpretieren, dann haben wir drei Arten von Schönheit und Vollkommenheit zu unterscheiden.

1. Im ersten Falle, also bei der Position der *Physikotheologie*, liegen die Schönheit und Vollkommenheit des Menschen in seiner Normalität. Bei Maria Montessori finden wir zahlreiche Beispiele, wo sie in geradezu verzückte Begeisterung gerät, wenn sie ein normalisiertes Kind – oder das, was sie dafür hält – sieht und zu entdecken vermeint. Sie alle kennen die Geschichte von dem Kind, das 1907 im ersten römischen Kinderhaus von San Lorenzo die hölzernen Einsatzzylinder immer wieder ausschüttet und einsetzt und in völliger Polarisierung der Aufmerksamkeit versinkt. Schönheit und Vollkommenheit sind das Resultat der normalen Entwicklung gemäß dem immanenten göttlichen Bauplan.
2. Im zweiten Falle folgen Schönheit und Vollkommenheit einem mechanischen Einwirken von außen. Nicht das Kind ist schön, es ist sogar hässlich, grässlich, ekelhaft und verdorben. Seine Vollkommenheit kann nicht von innen kommen, sondern sie muss ihm ganz und gar von außen gegeben werden. Diese Position wertet zwar die Rolle des Erziehers und Lehrers enorm auf – und deshalb gefällt sie vielen Lehrern und Erziehern bis auf den heutigen Tag so gut –, aber was für ein schreckliches Bild des Lehrers und Erziehers lässt sie vor unserem Auge erstehen! Kann man wirklich Kinder erziehen, wenn man sie verachtet und ihre Natur als verfault und verdorben ansieht? Darf man sich wirklich in pädagogischer Hybris anmaßen, das Kind von außen schön und vollkommen machen zu wollen und machen zu können? Darf sich jemand – wie Augustinus auf provokative Weise in seinem Dialog *De magistro* fragt – wirklich Vater und Erzieher eines anderen nennen?<sup>42</sup>
3. Im dritten Falle, bei der Position des Personalismus, wird die Gnade im freien Willen des Menschen und in seiner Fähigkeit gesehen, selbst zu wählen und eigenverantwortlich zu entscheiden. Das Kind spielt mit der Gnade und macht sich selbst zum Baumeister seiner eigenen Person und zum Autor seiner eigenen

---

<sup>42</sup> Vgl. Augustinus, *Der Lehrer. De magistro*. Übertragen von C. J. Perl, Paderborn <sup>3</sup>1974, 97 [XIV, 46].

Lebensgeschichte.<sup>43</sup> Nur hier kommen Schönheit und Vollkommenheit wirklich aus der Seele, und die individuelle Schönheit folgt nicht einer Schablone, sondern ist einmalig, einzigartig, unwiederholbar wie jede Person einmalig, einzigartig und unwiederholbar ist. Und jede menschliche Person hat ihre je eigentümliche Vollkommenheit, so wie nicht zwei Heilige einander gleichen, sondern jeder auf seine je eigentümliche Art und Weise „heilig“, d. h. vollkommen ist. Nur in dieser dritten Position wird Gnade *personal* gedacht, und ebenso die Erziehung und die menschliche Schönheit und Vollkommenheit.

An dieser Stelle schließe ich nicht mit einer Antwort, sondern mit einer Frage. Wie sollen wir Erziehung denken, wie sie praktisch tun: als determinierte Entwicklung und folglich als gärtnergleiche Wachstumspflege, als das Gelenkigmachen einer beliebig lenkbaren Marionette oder als die Ermutigung der Person zum selbständigen Gebrauch von Vernunft, Sprache und freiem Willen? *Sage mir, wie Du Gnade denkst, und ich sage Dir, was für ein Erzieher Du bist!*

---

<sup>43</sup> Vgl. dazu W. Böhm, Das Leben ein Spiel – das Spiel ein Leben, in: J. Herten, G. Koch, E. Weschler (Hg.), Vom Spiel der Phantasie. Quellgründe der Kultur, Würzburg 1998, 77–96.

## Ist der Religionsunterricht Menschenbildung?

Religionspädagogische Markierungen religiöser Bildungsprozesse anschaulich gemacht

*Rita Burrichter*

Den Hintergrund des folgenden Beitrags bildet die zur religionspädagogischen Bearbeitung vorgelegte Frage: „Ist der Religionsunterricht Menschenbildung?“<sup>1</sup> Konkrete Fragen und präzise Arbeitsaufträge sind im wissenschaftlich-theologischen Vortragsgeschäft zugleich gefürchtet wie durchaus geschätzt: Was trägt der eigene Beitrag zur spezifischen Intention einer Vortragsreihe bei? Korrespondiert er produktiv mit den anderen Beiträgen? Bietet die Fragestellung genügend Raum, die eigenen fachlichen Akzente zu setzen? Angebote zur Umformulierung von vorgeschlagenen Vortragstiteln durch die Veranstaltungsorganisation tragen dieser Ambivalenz im Rahmen akademischer Umgangsformen Rechnung, aber eigentlich bietet sich mit der Beibehaltung des sogenannten Arbeitstitels nicht selten der stimmigere Ansatz, um die eigenen Lehr- und Forschungszugänge zu konkretisieren und sie in Beziehung zu setzen zu Anfragen und Nachfragen, die die geläufigen Argumentations- und Deutungsmuster der eigenen Community noch einmal auf den Prüfstand stellen. In Gespräch und Auseinandersetzung können so Differenzen sichtbar werden, aber auch disziplinäre Zuständigkeiten geklärt und interdisziplinäre Verortungen aufgezeigt werden.

Der hier gewählte Weg, sich Argumentationshilfen bei Werken der bildenden Kunst zur Klärung religionspädagogischer Grundfragen zu holen, entspricht nicht nur Vorliebe und Fachqualifikation der Verfasserin, sondern dient der Veranschaulichung und damit der Bearbeitung der inhaltlichen Ausrichtung des Arbeitstitels. In drei Durchgängen und mithilfe der Betrachtung von drei Kunstwerken soll die Frage erörtert und sollen dabei Herausforderungen, Positionen, Friktionen und offene wie bleibende Fragen der Gegenwart markiert werden.

---

<sup>1</sup> Anschreiben des Herausgebers an die Verfasserin vom 20. Juni 2022.

## 1 Religiöse Bildung im Horizont des schulischen Bildungsauftrags

Die hier vorgelegte gleichermaßen knappe wie weitreichende Frage „Ist der Religionsunterricht Menschenbildung?“ kann als eine fundamentale *Anfrage* an den Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach in der öffentlichen Schule gemäß Art. 7,3 GG gelesen werden. Grundsätzliche Anfragen an den schulischen Religionsunterricht geraten zurzeit allerdings nicht selten zu grundsätzlichen *Infragestellungen* des schulischen Religionsunterrichts. Das zeigt sich immer wieder an aktuellen Überlegungen zum bildungsrelevanten Verhältnis von weltanschaulicher Neutralität und Glauben<sup>2</sup>, zu Vorkommen und Bandbreite spezifisch religionsbezogener Inhaltsbereiche im Religionsunterricht<sup>3</sup>, zu soziodemografischen Wandlungsprozessen einer religiös und weltanschaulich pluralen und weitgehend säkular geprägten Gesellschaft<sup>4</sup>. Die jeweils verhandelten Ansprüche und Herausforderungen führen dabei oft zu ganz konkreten Handlungsvorschlägen, die die gesamte Bandbreite abdecken: von der ersatzlosen Abschaffung des Religionsunterrichts, seiner Überführung in die Religionskunde bis zur Ausarbeitung diffiziler Formen der Kooperation unterschiedlicher Fächer in der Fächergruppe Religion/Ethik/Philosophie. Auffällig, wenn auch nachvollziehbar, ist dabei die publizistische Konzentration zumeist auf die verfassungsrechtliche Normierung, insbesondere auf die bislang konfessionsbezogen exkludierende Organisationsgestalt, und die Beteiligung der Religionsgemeinschaften an der Durchführung eines Schulfachs unter staatlicher Aufsicht und damit auf die Besonderheiten des Religionsunterrichts als *res mixta*.<sup>5</sup> Eine Konzentration auf

---

<sup>2</sup> Vgl. etwa P. Sadigh, Der Glaube muss raus aus den Schulen, in: ZEIT-Online (29. März 2023), <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2023-03/religionsunterricht-abschaffung-schule-religionskunde> (Zugriff: 25. 5. 2023).

<sup>3</sup> Vgl. etwa J. Kaube, Haben wir was in Reli auf?, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (07. Januar 2019), <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/glaubensinhalte-in-der-schule-haben-wir-was-in-reli-auf-15976993.html> (Zugriff: 25. 5. 2023).

<sup>4</sup> Vgl. etwa C. Brüwer, Wie sieht der Religionsunterricht der Zukunft aus?, in: katholisch.de (12. Dezember 2019), <https://www.katholisch.de/artikel/23757-wie-sieht-der-religionsunterricht-der-zukunft-aus> (Zugriff: 25. 5. 2023).

<sup>5</sup> Vgl. R. Burrichter, Der Religionsunterricht und das Religionsverfassungsrecht. Religionspädagogische Fragen im Horizont einer pluralen Gesellschaft, in: R. Althaus, J. Schmidt unter Mitarbeit von E. Klapheck, S. Lenke, I. Nassery,

gesetzliche Vorgaben und institutionelle Rahmenbedingungen also, die in manchem den sonstigen Vorgaben und Perspektiven schulischen Lernens hierzulande zu widersprechen scheinen. In der Diskussion all dieser zweifelsohne bildungspolitisch und bildungspraktisch höchst relevanten und aktuell drängenden grundsätzlichen Anfragen gerät allerdings das schon vor längerer Zeit gut begründete, grundsätzlich *pädagogisch schulbezogene Selbstverständnis* religionspädagogischer Ansätze und die mit ihnen verbundene Praxis des Religionsunterrichts des Öfteren aus dem Blick. Dieses Selbstverständnis sei mit drei Hinweisen knapp skizziert.

Ein Erstes: Die Religionspädagogik der Gegenwart versteht sich als „Verbundwissenschaft“,<sup>6</sup> mit den Human- und Sozialwissenschaften als *genuine* Bezugsdisziplinen. Dieser epistemologische Bezug auf Psychologie, Pädagogik und Soziologie ist keine Erfindung des 20. Jahrhunderts, sondern begleitet die Praktische Theologie seit ihren Anfängen als eigenständige theologische Disziplin im 18. Jahrhundert und hat ihren Niederschlag z. B. schon in den katechetischen Arbeiten eines Johann Baptist Hirscher (1788–1865) gefunden.<sup>7</sup> Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Religionspädagogik schließt darüber hinaus an den theologisch prominent auch in der Pastoralconstitution *Gaudium et spes* des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–1965) verarbeiteten Dreischritt von „sehen – urteilen – handeln“ an, wie er von Joseph Cardijn (1882–1967) geprägt wurde.<sup>8</sup> Demnach ist die Religionspädagogik ihrem Selbstverständnis nach eine zugleich empirische, normative und handlungsorientierende Wissenschaft:

---

H. Schroeter-Wittke (Hg.), Staat und Religion. Aspekte einer sensiblen Verhältnisbestimmung (QD 303), Freiburg i. Br. 2019, 195–216.

<sup>6</sup> J. Heger, Religionsdidaktik als Wissenschaft, in: U. Kropač, U. Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 526–536, hier: 530.

<sup>7</sup> Vgl. J. B. Hirscher, Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen nach seinem ganzen Umfange dargestellt. Dritte, verbesserte Auflage, Tübingen 1834.

<sup>8</sup> Vgl. J. Cardijn, Führe mein Volk in die Freiheit! Vollständige Übersetzung aus dem französischen Original „Va Libérer mon peuple! Gedanken von Joseph Cardijn zu wesentlichen Themen unserer Zeit“. Aus dem Französischen übersetzt von Liselotte und Margret Piette. Herausgegeben von Johann Ascherl/Jugendbildungsstätte der KAB & CAJ Waldmünchen/CAJ-Bundesleitung, Waldmünchen o. J.



„Sie ist eine normative Wissenschaft, v.a. insofern sie theologische Disziplin ist: Sie möchte bestimmte, die Deutung und Gestaltung von Leben betreffende Optionen, die sie letztlich von einer theologischen Interpretation des christlichen Glaubens her begründet [...] in ganz konkreten Bedingungsverhältnissen als Lebens-Mittel anbieten. [Sie] ist eine empirische Wissenschaft, insofern die sorgfältige Analyse der [...] Bedingungen und der [...] Sachgesetzmäßigkeiten religionspädagogischen Handelns mittels der in den Human- und Sozialwissenschaften bewährten Forschungsverfahren [...] einen unverzichtbaren und integralen Bestandteil ihrer Theoriebildung darstellt. [Sie ist] handlungsorientierend, indem sie ihre normativen Optionen mit empirischen Befunden konfrontiert und so das idealiter Wünschenswerte mit dem realiter Gegebenen vermittelt zu Entwürfen des religionspädagogisch Möglichen und jetzt Gebotenen.“<sup>9</sup>

Für die Frage nach der Menschenbildung im und durch den Religionsunterricht ist mit Bezug darauf festzuhalten, dass es empirisch gesichertes und humanwissenschaftlich grundiertes interdisziplinär gewonnenes Wissen von, zu und über Menschen braucht, das entwicklungspsychologische, soziale und kulturelle Bildungsvoraussetzungen und Bildungsbedingungen konstitutiv in den Blick nimmt und schulischen Religionsunterricht „fraglos als Bildungsgeschehen“<sup>10</sup> im schulischen Bedingungsgefüge mit seinen disziplinären Interdependenzen versteht.

Ein Zweites: Dieses wissenschaftliche Selbstverständnis hat – auch bereits vor längerer Zeit – einen bis heute kirchenamtlich verbindlichen *konzeptionellen* Niederschlag gefunden. Der Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1971–1975) aus dem Jahr 1974 liefert eine dreifache Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. Für ein kirchenamtliches Dokument der damaligen Zeit durchaus bemerkenswert geht der Beschluss dabei von drei unverzichtbaren Zielen der Schule aus, die im Zuge der

<sup>9</sup> R. Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: G. Bitter, G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Band 2, München 1986, 424–431, hier: 431.

<sup>10</sup> U. Kropač, Religiöse Bildung, in: ders., U. Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 17–28, hier: 17.

umfassenden Bildungsreform dieser Zeit vom Bildungsrat einer sozialliberalen Koalition festgelegt wurden. Konstatiert werden im 1970 vorgelegten „Strukturplan für das Bildungswesen“ aus genuin pädagogischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive *kulturgeschichtliche* Aufgaben im Bereich von Weltverstehen und Weltdeutung, *anthropologische* Aufgaben im Bereich von Sinnstiftung und Identitätsfindung sowie *gesellschaftsbezogene* Aufgaben im Bereich von Kritikfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit.<sup>11</sup> Unschwer wiedererkennen lässt sich hier das bildungstheoretische Konzept einer auf gesellschaftliche Partizipation und personale Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler zielenden *Allgemeinbildung*, wie sie zeitgenössisch verbunden ist mit dem Namen Wolfgang Klafki (1927–2016) und seiner Entwicklung einer kategorialen Bildung. In Form einer Konvergenzargumentation folgt nun der Synodenbeschluss dieser Aufgabenbeschreibung und seiner Wendung zum Subjekt und betont die gemeinsame Schnittmenge von zeitgenössischer Theologie und zeitgenössischer Erziehungswissenschaft. Das Dokument schließt damit nicht zuletzt an die sogenannte anthropologische Wendung der katholischen Theologie und die Revisionen des Offenbarungsbegriffs in der Konstitution *Dei verbum* des Zweiten Vatikanischen Konzils an. Es legt eine – *theologisch*, nicht lediglich *methodisch!* – auf Kommunikation und Beziehung gründende Vermittlungslehre vor: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“<sup>12</sup> Grundgelegt wird damit die nachsynodale Entwicklung der Korrelationsdidaktik mit ihrem Anspruch einer wechselseitigen Erschließung von Tradition und Erfahrung. Damit einher geht eine stärkere Sensibilisierung für Fragen des Subjektseins vor Gott im Horizont des kontextuellen Bedingungsgefüges menschlichen Lebens in Gegenwart und Geschichte. Die kirchenamtliche Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule ist also zu lesen als ein Dokument, das sich nicht nur als Aufweis der Schnittmenge eines interdisziplinären Gesprächs mit den säkularen Erzie-

---

<sup>11</sup> Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen (Empfehlungen der Bildungskommission), Stuttgart 1972, 25–39.

<sup>12</sup> Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. 1976, 123–152, hier: 136 [2.4.2.].

hungs- und Bildungswissenschaften versteht, sondern als genuiner Beitrag der christlich-kirchlichen Community zur gesellschaftlichen Bildungsverantwortung:

„Es muß demnach Religionsunterricht in der Schule geben, weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört; weil die Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen soll und weil der Religionsunterricht durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen; weil die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten.“<sup>13</sup>

Festzuhalten ist: Menschenbildung im und durch den Religionsunterricht ist nicht identisch mit katechetischen Lernprozessen und folgt nicht kirchlichen Rekrutierungs- und Stabilisierungsinteressen, sondern ist diakonisches Handeln an Kindern und Jugendlichen im Horizont ihrer Welt- und Selbsterschließung.

Und ein Drittes: Derartige Fragen der schon in den 1970er-Jahren angestoßenen Aufgaben der Welt- und Selbsterschließung spielen nach wie vor in der Kompetenzorientierung gegenwärtiger Bildungsmodelle eine gewichtige Rolle. Für den maßgeblich an Konzepten der Entwicklung und Evaluation zukunftsfähiger Bildung beteiligten Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert (\* 1941) gibt es „Horizonte des Weltverstehens“, die „das nicht kontingente Gerüst der Bildungsprogramme moderner Schulen ausmachen.“<sup>14</sup> Welterschließung vollzieht sich für ihn in unterschiedlichen Rationalitätstypen, die er als grundlegend für die Orientierung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ansieht und daher als Strukturen allgemeiner Bildung im öffentlichen Bildungssystem verankert wissen will. Er un-

<sup>13</sup> Ebd., 135 [2.3.4].

<sup>14</sup> J. Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: N. Killius (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, hier: 106 f.

terscheidet dabei vier Typen: die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, mit der sich im schulischen Kontext die Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer beschäftigen; die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, die im Sprach- und Literaturunterricht sowie in Kunst, Musik und Sport zum Gegenstand wird; die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft z. B. im Geschichts- und Politikunterricht; die Begegnung mit Problemen konstitutiver Rationalität und ihrer Erfassung, die sich in der Fächergruppe von Religion, Philosophie und Ethik vollzieht. Unter den Problemen konstitutiver Rationalität sind die großen Fragen des Menschseins zu verstehen: Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Was sollen wir tun? Gibt es einen Sinn? Unstrittig zugeordnet ist also damit der Religionsunterricht einem unverzichtbaren Kompetenzbereich, da diese existenziellen und in diesem Sinne *konstitutiven* Fragen und Probleme unzweifelhaft auch religiöse Dimensionen aufweisen und in den Religionen der Welt verhandelt und beantwortet werden und damit aus bildungswissenschaftlicher Perspektive in deren fachliche Verantwortung fallen. Baumert hält fest, dass die vier Rationalitätstypen nicht hierarchisiert, vielmehr wechselseitig, komplementär aufeinander bezogen zu denken sind. Erst im Zueinander der unterschiedlichen Zugänge zur Welt erschließt sich die Welt; erst im Zueinander der unterschiedlichen Erschließungsformen in Bildungsprozessen vollzieht sich ein auf das Subjektsein, auf Individuation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen ausgerichtetes Bildungsgeschehen; erst in der durchaus gegebenen Spannung und Reibung der Weltdeutungen und Welt-erklärungen vollzieht sich „ganzheitliche“ Bildung.<sup>15</sup> Bernhard Dressler (1947–2023) hat verschiedentlich darauf aufmerksam gemacht, dass die Religionspädagogik gut daran tut, die Zuständigkeit und Selbstständigkeit bildungswissenschaftlicher und bildungstheoretischer Zugänge zu derart beschriebenen Lern- und Bildungsprozessen anzuerkennen und sie nicht, etwa mit Verweis auf christentumsgeschichtliche Begriffsbildungen und Vermittlungstraditionen, religiös zu vereinnahmen und theologisch normativ zu begründen. Zwar legen das Zueinander von Weltdeutung und Selbstreflexion so-

---

<sup>15</sup> Vgl. R. Burrichter, Heute Religionslehrerin und Religionslehrer sein, in: Theologie im Fernkurs/Domschule Würzburg (Hg.), Religionspädagogischer Kurs, Lehrbrief Modul 1.1, Würzburg 2020, 15–17.

wie das zentrierende Element der Subjektwerdung nahe, dass es so etwas wie gemeinsame Schnittmengen gibt – wie sie ja auch die Konvergenzargumentation des Würzburger Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht beschreibt –, aber „die Feststellung von Analogien und Affinitäten ersetzt keine spezifischere Untersuchung von Anschlussfähigkeit und Differenz.“<sup>16</sup> Religion ist in diesem Sinne nicht einfach Thema oder Inhalt von Bildung, sondern im Blick auf das personale Welt- und Selbstverhältnis Bildungsdimension. Festzuhalten ist: Menschenbildung hat mit der Schule und dem mit ihr verbundenen Bildungssystem einen institutionellen Ort. Bildungswissenschaftliche und bildungstheoretische Zugänge und Rahmungen folgen damit spezifischen Plausibilisierungen, deren religiöse und theologische Relationen je eigens zu klären und zu bestimmen sind.

## 2 Religiöse Bildung als Menschenbildung

Mit der Nennung genuiner Bezugsdisziplinen, einer konzeptionellen Verankerung und einer institutionellen Verortung ist ein Rahmen geschaffen, um religionspädagogische Voraussetzungen, Intentionen und Handlungsorientierungen bezüglich eines fachspezifischen Verständnisses von „Menschenbildung“ im Religionsunterricht näher zu betrachten. Und wo ein Rahmen ist, ist auch das Bild nicht weit. Mit den Werken von Lucas Cranach d. Ä. (1472–1553), Oskar Schlemmer (1888–1943) und Meret Oppenheim (1913–1985) werden Arbeiten der christlichen Bildtradition, der klassischen Moderne und des ausgehenden 20. Jahrhunderts vorgestellt, die hier nicht als chronologische Zeugen einer Entwicklung aufgerufen werden, sondern – geradezu im Gegenteil – als überzeitlich relevante Zeugen einer anthropologischen Grundierung von Lern- und Bildungsprozessen, die theologisch zu denken gibt.

---

<sup>16</sup> B. Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006, 61 f.

## 2.1 Bildsamkeit als anthropologisches Grunddatum und beziehungsstiftende Dimension: Lucas Cranach d. Ä. erläutert Voraussetzungen (nicht nur) religiöser Bildungsprozesse

Um 1510 malt Lucas Cranach d. Ä. ein relativ kleinformatiges Bild der Heiligen Sippe (Abb. 1 auf der nächsten Seite), ein Motiv, das er bereits in größer angelegten Werken mehrfach bearbeitet hatte. Durch einen Gewölbebogen blicken wir in einen architektonisch etwas unklaren Raum, der zur Bühne wird für die Darstellung der erweiterten Familienbeziehungen Jesu. Bereits in Bildwerken des Mittelalters erfreute sich dieses Bildmotiv großer Beliebtheit, vor allem aber im Zeitalter von Humanismus und Reformation macht es regelrecht Karriere. Vordergründig dient das Motiv dazu, die mehrfache Erwähnung von Brüdern und Schwestern Jesu im Neuen Testament, die in einem spannungsvollen Gegensatz zum christologisch bedeutsamen Motiv der Jungfrauengeburt steht, zu harmonisieren. Das geschieht durch die Umdeutung der Brüder und Schwestern zu Cousins und Cousinen. Wie diese Umdeutung schon beim Kirchenlehrer Hieronymus († 420) und dann in der Legendenbildung des frühen Mittelalters z. B. durch Haimo von Auxerre († um 855) narrativ eingeholt wird, soll hier nicht vertieft werden, so spannend es auch wäre.<sup>17</sup> Wichtig aber ist, dass eine Großfamilie konstruiert wird, in der die vermeintlichen Tanten, Onkel und Cousins namentlich als Jüngerinnen und Jünger Jesu sozusagen biblisch identifiziert und damit *Nachfolgegemeinschaft* werden.

Festzustellen ist eine auffallend naturgetreue, entwicklungspsychologisch geradezu aufregend *präzise* Darstellung der Kinder, die höchst charakteristisch in unterschiedlichen Altersstufen gezeigt werden. Exakt in der Bildmitte befindet sich Maria. Sie erscheint hier weniger als Gottesmutter denn vielmehr als junge Mutter, die in ganz natürlicher Körperhaltung und stetem Augenkontakt spielerisch ihr Kind animiert, das auf dem Schoß seiner Großmutter, der Heiligen Anna sitzt. Auch das Jesuskind erscheint hier – trotz des eucharistischen Hinweises der Weintraube – nicht als Erlöser, sondern als ein an den Gegenständen in seiner Nähe visuell und haptisch lebhaft interessierter Säugling. Links vor dieser Gruppe sitzend ist eine stilende junge Frau zu sehen, die gleichzeitig mit dem rechten Arm ein

---

<sup>17</sup> Vgl. R. Burrichter, We are Family: Die Heilige Sippe, in: WUB (4/2009) 28 f.



Abb. 1: Lucas Cranach d. Ä., Die Heilige Sippe, um 1510 – 1512,  
 Gemäldegalerie der Akademie der Bildenden Künste Wien  
 © akg-images / Erich Lessing

offenbar gerade entwöhntes Kleinkind hält, das an einer Süßigkeit nuckelt. Vor der jungen Frau sitzen am linken unteren Bildrand eng zusammengerückt zwei weitere Kinder, wobei das Größere dem Kleineren ein Buch zeigt. Rechts davon hält eine weitere junge Frau einen drallen, strampelnden Säugling auf dem Schoß, den sie offensichtlich – deutet man seine Gestik zwischen Lust und Qual – kitzelt.

Am rechten Bildrand erscheint ihr Mann, der – mit der Rute als Attribut des Lehrers ausgestattet – den älteren Sohn im Lesen unterweist. Geradezu wie in einem entwicklungspsychologischen Lehrbuch werden hier Phasen und Übergänge des Heranwachsens von Kindern und kulturgeschichtliche Hinweise zum Umgang mit ihnen vorgestellt. Das ist kein Zufall, entspricht doch dieses Bildmotiv dem Rollenmodell und Bildungsideal einer frühbürgerlichen Gesellschaft mit einem hohen religiösen und moralischen Anspruch humanistischer Prägung.<sup>18</sup>

Die Darstellung zeigt prägnant, was unter der Bildsamkeit des Menschen zu verstehen ist. Als anthropologisches Grundmerkmal darf zunächst einmal gelten, dass Menschen *lernfähige* Wesen sind. „In einem weiten Sinne ist ‚Lernen‘ eine aus Erfahrungen resultierende Verhaltensänderung“<sup>19</sup>, die nicht einfach auf innerem oder äußerem Zwang aufruht, also weder Reflex noch Konditionierung ist, sondern Aneignung und Verarbeitung. Lernen kann funktional beiläufig, aber auch intentional vermittelt erfolgen. Lernen vollzieht sich also gleichermaßen in Prozessen der Sozialisation wie der Erziehung und ist nicht beschränkt auf kognitive Vorgänge, sondern umfasst auch emotionales, soziales, ästhetisches Lernen. Cranach zeigt in geradezu berührender Differenziertheit Lernaufgaben, Lerngelegenheiten, Vermittlungsformen und Sozialisationsgestalten der verschiedenen Altersstufen. Dem unmittelbaren Seheindruck präsentiert sich eine zeitgenössisch nicht nur angemessene, sondern recht eigentlich humanistisch überbietende Berücksichtigung der leib-geistig-seelischen Voraussetzungen von Verstehens- und Aneignungsmöglichkeiten der vorgestellten Kinder *als Subjekte*. Im Horizont einer pädagogischen Anthropologie sind Lernen, Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit sowie Selbstreflexion, verstanden als Bildsamkeit, die Voraussetzung für Welt- und Selbsterfahrung.<sup>20</sup> Es

---

<sup>18</sup> Vgl. D. Hess, Die Hl. Sippe und der Wandel des Familienbilds, in: ders. u. a., Mit Milchbrei und Rute. Familie, Schule und Bildung in der Reformationszeit, Nürnberg 2005, 21–34.

<sup>19</sup> R. Englert, Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, in: E. Dirscherl u. a., In Beziehung leben. Theologische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2008, 131–187, hier: 131.

<sup>20</sup> Vgl. C. Wulf, J. Zirfas, Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie, in: dies. (Hg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie, Heidelberg 2014, 9–26.



ist bemerkenswert, dass ausgerechnet ein Erziehungswissenschaftler diese fundamentalanthropologische Gegebenheit als Anschlussmöglichkeit theologischer Reflexion versteht.<sup>21</sup> Von hier aus ergibt sich die Konvergenz bei bleibender Differenz zur Rede von der Gottebenbildlichkeit im Horizont theologischer Anthropologie, die hier die Voraussetzung zu Freiheit und Verantwortung in der Resonanz auf Offenbarung sieht.<sup>22</sup> Der theologische Rekurs auf Gottebenbildlichkeit in diesem Zusammenhang trägt nicht zuletzt auch dem pädagogischen Wissen um die Unabgeschlossenheit, Vorläufigkeit und Fragmentarität von Bildungsbewegungen Rechnung.<sup>23</sup> Das wird anschaulich auch bei Cranach, wenn er die altersgemäßen Lernbewegungen von Kindern dezidiert in ein heilsgeschichtliches und damit eschatologisch auf Hoffnung geöffnetes Motiv einbindet. Mit den Rollenporträts der frühneuzeitlichen Kinder-Apostel wird deutlich, dass Kinder als *Personen, als Subjekte vor Gott* von Anfang an in das christliche Erlösungsgeschehen einbezogen sind. Auch darauf macht schon die pädagogische Anthropologie mit Janusz Korczak (1878/79–1942) aufmerksam, nämlich „dass sich Kinder nicht erst zu Menschen entwickeln, sondern immer schon welche sind.“<sup>24</sup>

Lernen vollzieht sich in Begegnung und Beziehung. Cranach zeigt dies, indem er Prozesse des Lernens zum einen im Kontext fundamentalanthropologischer zwischenmenschlicher Zuwendung situiert, zum anderen aber als Beziehungsgeschehen in der christlichen Nachfolgegemeinschaft veranschaulicht. Auch hier wirkt ein Blick in die pädagogische Bezugsdisziplin klärend, um eine Herausforderung religionspädagogischer Menschenbildung stärker zu profilieren. „Erziehung wird als dreistellige Relation gedacht, die aus dem Vermittler (Erzieher), dem Vermittelten (Gegenstand) und dem Adressaten (Zögling) besteht; in ihrer Praxis geht es um Vermittlung und Aneignung.“<sup>25</sup> Dieser Prozess ist keine Einbahnstraße. In Kommunikation und Interaktion werden auch Lehrende zu Lernenden und umgekehrt. In der gemeinsamen Reibung an der Sache wird die erzeugte Energie

<sup>21</sup> Vgl. D. Benner, *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn 2014, besonders 25–47.

<sup>22</sup> Vgl. Dressler, *Unterscheidungen* (s. Anm. 16), 65.

<sup>23</sup> In Entsprechung zur theologischen Anthropologie vgl. A. Langenfeld, M. Lerch, *Theologische Anthropologie*, Paderborn 2018, 179.

<sup>24</sup> Wulf, *Zirfas, Homo educandus* (s. Anm. 20), 14.

<sup>25</sup> Ebd., 16.

zu einem gemeinschaftsstiftenden Stoff. Jenseits von Instruktion und Induktion in den christlichen Glauben sind religiöse Lernprozesse auch Erprobungsorte der Vergemeinschaftung, der Koinonia der Lerngemeinschaft. Über deren ekklesiale Dimension ist in der Diskussion über religiöse Bildung im schulischen Kontext noch zu reden.

## 2.2 Personale Kohärenz unter den Bedingungen der Erfahrung von Differenz: Meret Oppenheim eröffnet Denk- und Erfahrungswege

Die Künstlerin Meret Oppenheim ist vor allem mit dem surrealistischen Objekt des pelzbezogenen Frühstücksgedecks aus dem Jahr 1936 bekannt geworden. Aber auch ihr Spätwerk bietet überraschende, oft witzige, immer nachdenklich machende Impulse. Das Ölgemälde „La condition humaine (Da stehen wir)“ von 1973 ist so ein Werk.<sup>26</sup>

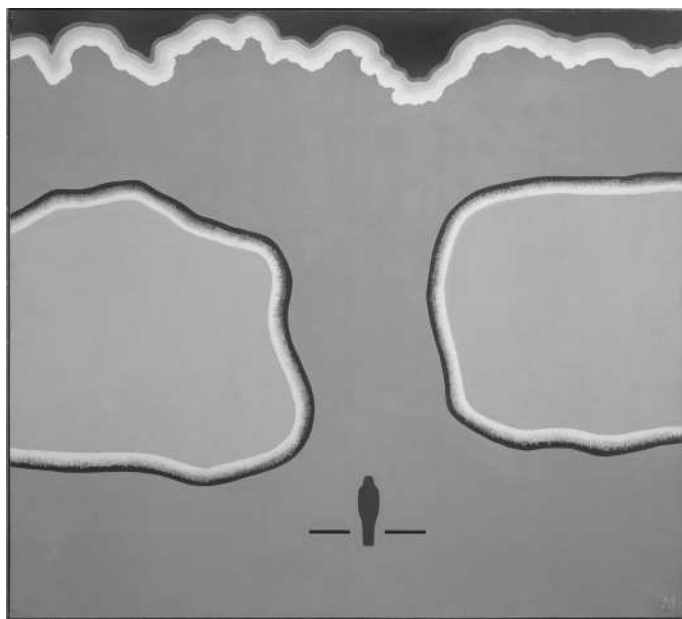


Abb. 2: Meret Oppenheim, La condition humaine (Da stehen wir), 1973  
© akg-images

<sup>26</sup> Vgl. zum Ganzen R. Burricher, In die Welt gestellt. Ein Gemälde von Meret Oppenheim als Inbild des Menschseins, in: KatBl 134 (2009) 29–33.

Das farblich und figürlich äußerst zurückhaltende Werk zeigt auf mattblaugrauem Grund eine „Landschaft“ mit Mensch. Den oberen Bildrand beherrscht eine dunkle, schwarze Wellenformation, deren streifige und nach außen hin duftige Konturierung in Blau, zartestem Rosa und Weiß an einen dramatisch wolkenverhangenen Himmel denken lässt. Mit etwas Abstand zum unteren Bildrand ist in die Mitte des Bildes eine kleine dunkle Figur eingefügt, eine menschliche Silhouette. Ihr zugeordnet sind zwei exakt waagerechte schwarze Linien rechts und links, die als Andeutung einer Horizontlinie gelesen werden können, wie überhaupt die farbigen Formen als Landschafts-abbreviaturen erscheinen: Zu sehen wäre dann mit dem dramatischen „Wolkenband“ ein vor die Weite des „Himmels“ gestellter Mensch. Aber der vermeintliche Horizont ist weder zu den Bildseiten hin noch hinter der menschlichen Figur durchgezogen, sondern durchbrochen: Im Letzten zu sehen sind nur zwei kurze schwarze Striche rechts und links. Dies in Verbindung mit der Platzierung dieser Linien knapp unterhalb der Kniepartie der Figur lässt eher den Eindruck des Durchschreitens oder Eintretens aufkommen. Die merkwürdige räumliche Suggestion wird bestärkt und gleichzeitig irritiert durch zwei rechts und links in das Bild hineinragende große hellgraue und unregelmäßige Formen, die ebenfalls farbig, nämlich weiß und blau konturiert sind. Anders als beim „Wolkenband“ ist aber hier das duftige Weiß innen und die äußere Konturlinie in Blau erscheint eher glatt und abgrenzend. Auch hier drängen sich landschaftliche Bezugspunkte auf: Felsformationen, Landzungen oder Seenplatten. Oppenheim bedient sich hier einfachster Bildmittel, um die Betrachterinnen und Betrachter visuell gefangen zu nehmen. Sie bietet dazu eine Identifikationsfigur an, ein bildliches Alter Ego. In der Kunstgeschichte spielt diese wichtige Rolle oft eine Rückenfigur. Oppenheim reduziert die Identifikationsfigur hier aber geradezu aufs Äußerste, indem sie nur eine winzige Silhouette, fast schon ein Piktogramm anbietet. Doch der alte Trick aus Spätmittelalter und Renaissance funktioniert dadurch umso besser: Betrachterinnen und Betrachter empfinden sich hineingestellt in dieses Bild: Das bin Ich. Die Lesart der Bildelemente als Codierung von Landschaft funktioniert nur aufgrund dieser anthropozentrischen Zuspitzung. Die knappen schwarzen Striche werden nur dann als Horizontlinie gelesen, wenn die menschliche Figur dort steht. Und nur von dieser menschlichen Figur aus gesehen erscheinen dann auch

die Formen rechts, links und oben als tiefenräumliche Bezugspunkte. Deckt man die schwarze Figur ab, erscheint das Bild nicht nur als abstraktes Gemälde, sondern darüber hinaus geraten die losen Formen ins Taumeln und Trudeln und stürzen hinab; die kurzen schwarzen Striche vermögen sie kompositionell nicht zu halten. Oppenheim hat ihr Werk „La condition humaine (Da stehen wir)“ genannt. Der erste Teil des Bildtitels bezieht sich auf einen Roman von André Malraux (1901–1976) aus dem Jahr 1933; ein Romantitel, der in seiner drängenden Kürze zum literarischen Symbol einer ganzen Epoche werden konnte, in der das Menschsein und die Menschlichkeit erschreckend infrage gestellt erscheinen. Malraux' literarische Figuren erfahren sich als der Welt ausgesetzt, zur Freiheit berufen, zum Sterben bestimmt. Oppenheim greift dies mit dem absichtsvoll in Klammern gesetzten zweiten Teil ihres Bildtitels auf und wendet sie in eine Feststellung: „Da stehen wir“. Mit dieser beziehungsreichen literarisch-existenziellen Anspielung erschließt sich das Bild noch einmal neu. Die im Letzten bedeutungs offen bleibenden Formen rechts und links erscheinen nun entweder als Hindernisse, als Skylla und Charybdis menschlicher Lebenswege und Entscheidungen oder aber gerade positiv als Neuland, als Möglichkeiten, die neue Wege erst erschließen. Die absichtsvoll diffuse Perspektivik des Bildes lädt zu Erwägungen und Prüfungen, zu Entscheidungen und auch zu Richtungsänderungen ein.

Bildsamkeit, so wurde gerade festgehalten, erweist sich ganz wesentlich als *selbstreflexives* anthropologisches Grunddatum. In der Begegnung mit Welt und Wirklichkeit, in der Auseinandersetzung mit Sachen, Personen und Phänomenen, oszillierend zwischen Kontinuität und Kontingenz sind Menschen herausgefordert zur Aneignung und erfahren dabei nicht zuletzt den Widerstand in der Reibung an Sachen und Personen sowie die Fragmentarität und bleibende Vorläufigkeit in der Erfassung des Weltganzen. Anthropologisch gesprochen: Menschen als solche erfahren sich als verletzte, gefährdete, endliche, verwiesene Lebewesen. Zugleich aber erweist sich in der Begegnung mit Welt und Wirklichkeit das Subjekt ganz grundsätzlich als zugleich befähigt und herausgefordert, sinnstiftende Verbindungen zu konstruieren und biografische Erfahrungen zu einer konsistenten Welterfahrung und Lebensgeschichte zu schließen: „In Bildungsprozessen sehen sich Menschen als Subjekte genötigt und befähigt, mit dem Ziel der Kohärenz ihres Lebens die

synthetisierende Kraft aufzubieten, mit der die ausdifferenzierten Wertsphären und Rationalitätsformen [...] integriert werden, ohne ihre Differenzen zu hintergehen.“<sup>27</sup> Zu Konstruktion und Reflexion derart kohärenter (nicht: harmonisierter!) Lebens- und Weltansichten will der schulische Religionsunterricht einen Beitrag leisten. Er tut das nicht zuletzt mit dem Angebot eines systematisch angebotenen und eingeforderten Perspektivwechsels – ein Begriff, der bereits seit Längerem sowohl in katholischen wie auch evangelischen kirchenamtlichen Dokumenten und in religionspädagogischen Positionierungen und religionsdidaktischen Zugängen eine wichtige Rolle spielt.<sup>28</sup> Religionsunterricht macht demnach nicht nur bekannt mit der religiösen Perspektive einer bestimmten Konfession, sondern mit unterschiedlichen, auch divergierenden, auch nicht religiösen Sichten. Dabei geht es vornehmlich um die Klärung wie auch die mögliche Verschränkung unterschiedlicher Sichtweisen und um den unterrichtlich bewusst vollzogenen Perspektivwechsel durch die Vorstellung und Diskussion einer religiösen, christlich-kirchlich verantworteten Sicht auf Probleme konstitutiver Rationalität. Dabei gilt:

„Perspektivenwechsel ist [...] kein *moralischer Appell* [...], nicht bloße Forderung, sich fremde und befremdliche Ansprüche zu eigen zu machen. Es geht darum, in der menschlichen Kommunikation mit anderen Menschen Kontakt zu halten, sich auseinander zu setzen, zu streiten, zu diskutieren, Kompromisse zu finden, Dissens zu akzeptieren, also Ambivalenzen (wenigstens im Gedächtnis) zu bewahren.“<sup>29</sup>

Die damit verbundenen Formen religiöser Bildungsprozesse scheuen die wissens- und inhaltsbezogene Anforderung nicht, gehen aber

---

<sup>27</sup> B. Dressler, Personsein und Subjektwerdung. Bildsamkeit als bildungstheoretischer Schlüsselbegriff, in: T. Schlag, H. Simojoki (Hg.), Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 83–93, hier: 85.

<sup>28</sup> Vgl. dazu R. Burrichter, Lernortwechsel als Herausforderung zu „Perspektivenwechsel“ und „Perspektivenübernahme“. Überlegungen zum Umgang mit einer aktuellen religionspädagogischen Begrifflichkeit, in: M. Faßnacht, H. Flothkötter, B. Nacke (Hg.), Im Wandel bleibt der Kern. Reflexionen – Ansätze – Ankerpunkte, Münster 2007, 107–119.

<sup>29</sup> D. Zillessen, Offene Religion. Bildungsfragen, in: T. Klie, D. Korsch, U. Wagner-Rau (Hg.), Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 33–43, hier: 39.

auch nicht im Kognitiven auf. Religiöse Bildung ist Beitrag zur persönlichen Auseinandersetzung mit Sinnstiftung. Religionspädagogische Perspektivwechsel halten dabei die Differenz des Redens über Religion und des religiösen Redens bewusst. Im schulischen Kontext werden die „gelehrte Religion“ der theologischen Reflexion und die „gelebte Religion“ der religiösen Praxis nicht umstandslos eingeführt, vorgeführt und geübt, sondern finden als gleichermaßen lerngruppen- und subjektbezogene „gebildete Religion“ ihre didaktisch reflektierte Gestalt.<sup>30</sup>

Personale Kohärenz und Konsistenz unter den Bedingungen der Erfahrung von Differenz bedarf der identitätsbildenden Prozesse, die in der ausdifferenzierten Spätmoderne – schwankend zwischen liberaler Weltoffenheit und identitärer Gruppenbildung – nicht leicht zu haben sind. Daher gilt: „Personale Konsistenz ist nicht mehr als Einheitlichkeit, sondern eher als Komposition des Differenten zu denken“, sie bleibt in Bewegung, gerät nicht zu einem verlässlichen Abschluss. Personale Konsistenz „geht nicht aus dem einsamen Ringen des Ichs mit sich selbst hervor, sondern hat immer auch zu tun mit den vielfältigen Einbettungen des Einzelnen.“ Personale Identität bedeutet nicht, „dass ein Mensch jemals imstande wäre, sich selbst völlig durchsichtig zu werden, sondern beinhaltet vielmehr auch die Einsicht, dass der Mensch sich stets ein Stück weit entzogen bleibt.“<sup>31</sup> Religionspädagogik als Disziplin der Theologie verfügt über die inhaltlich-motivischen Ressourcen, diese konstitutiven Fragen und Herausforderungen nicht einfach normierend zu beantworten, wohl aber als Denkwege mit bereits kartierten Traditionspfaden – und damit durchaus normativ markiert – zu eröffnen. Mit dem Blick auf die Arbeit von Meret Oppenheim ist zu sehen, dass die Entscheidungen dazu in Freiheit und Verantwortung beim Subjekt verbleiben.

---

<sup>30</sup> Vgl. B. Dressler, Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (Heft 2/2009) 115–127.

<sup>31</sup> Wörtliche Zitate aus: R. Englert, Komposition des Differenten. Inwieweit ist so etwas wie eine „religiöse Identität“ heute noch möglich?, in: T. Schlag, H. Simojoki (Hg.), Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 128–139, hier: 138.



Abb. 3: Oskar Schlemmer, Folkwang Zyklus, Unterricht I, III und II,  
1928–1929, Staatsgalerie Stuttgart  
© akg-images (für alle drei Bilder)

### 2.3 Religionsunterricht lokal denken:

#### Oskar Schlemmer komponiert Modelle des Lernens und Lehrens

1928–1930 erhält der Bauhausmeister Oskar Schlemmer den Auftrag, Wandbilder für den Brunnenraum des Essener Museum Folkwang zu entwerfen. Schlemmer, der als Maler und Bildhauer, aber auch als Bühnen- und Kostümbildner mit Übergängen ins Choreografie-Fach an der Kunstschule in Weimar und Dessau tätig war, entwickelt für den runden Raum mit seiner dominanten zentralen Skulptur eine Serie, die sich mit Konstellationen der menschlichen Figur im Raum befasst. Zu den Entwürfen gehören auch die Arbeiten Unterricht I, II und III.

Schlemmer hatte festgelegt, dass Unterricht I und III nebeneinander zu sehen sein sollten, Unterricht II (S. 270 unten) sollte den beiden Werken direkt gegenüber platziert werden. Realisiert wurde die Wandgestaltung schließlich mit anderen Motiven seiner Entwurfsreihe, die aber schon kurze Zeit nach ihrer Entstehung als „entartete“ Kunst unter dem nationalsozialistischen Regime abgehängt und magaziniert wurden. Ein Teil gilt als verschollen. Bildmotive, Formensprache und Farbgestaltung von Unterricht I, II und III können als typisch für Schlemmer gelten. In einem diffusen, eher blassen Farbraum und aus ihm heraus formieren sich menschliche Figurationen, zumeist als Abbrüchungen von Rumpfen, Köpfen, Extremitäten und charakteristisch auf die geometrischen Körper Kugel, Kegel, Zylinder reduziert, dabei gelegentlich uneindeutig in der Zuweisung geschlechtsspezifischer Merkmale. Die Körperbewegungen der Einzelfiguren und das Vor-, Hinter- und Nebeneinander der Gruppierungen verleihen den Gestaltungen ihre eigentümliche Rhythmik. Eine Rhythmik, die Einzelfiguren und Gruppen aus dem Farbraum gleichsam heraustreten lässt. Unterricht I oben links zeigt ein geradezu konventionelles Schulzenario mit der Lehrerin im Mittelpunkt. Körperhaltung und Gestik signalisieren: Hier wird etwas gezeigt. Es herrscht ein konzentrierter deiktischer Ausdruck, auf den allerdings die zuschauenden und zuhörenden Figuren unterschiedlich bezogen sind, wenn sie auch alle in Aufmerksamkeitshaltung auf die Lehrperson ausgerichtet sind. Aber unterschiedliche Nähe und unterschiedliche Perspektive werden in strikt kompositorischen Reihungen vorgeführt und betonen damit die Mittelpunktstellung kontrastiv. Unterricht III oben rechts ordnet demgegenüber Lehrende und Ler-



nende in einer Zickzackform geradezu wie einen Ausschnitt aus einem fortlaufenden Musterrapport an. In dieser räumlichen Anordnung liegt das bildliche Zentrum im oberen Bilddrittel links. Kann dort die Lehrperson vermutet werden, die die Lernenden wie einen Keil gleichsam hinter sich herzieht? Die starke Ausleuchtung setzt dort sowohl den dominierenden Lichtpunkt als auch die am schärfsten konturierte Körperform, die wie ausgeschnitten und aufgeklebt dem diffusen Untergrund geradezu entsteigt. Als Unterricht ist die Komposition anzusprechen, insofern sie eine unübersehbare Aufmerksamkeitsrichtung markiert. Unterricht II hingegen, hier unten in der Mitte präsentiert, im Entwurf als räumliches Gegenüber der beiden anderen Arbeiten vorgesehen, löst demgegenüber die strikten Richtungsordnungen auf, behält aber zugleich die Mittelpunktstellung der Lehrperson als größte gezeigte Figur bei. Die übrigen Figuren schließen sich auch nicht mehr zu Gruppen und sind nur lose kommunikativ oder interaktiv aufeinander bezogen. Gegenüber den festen Form- und Farbkonturen der beiden anderen Darstellungen verbinden sich die Figuren hier mit dem farblichen Grund in einem Wechselspiel von Erscheinen und Verschwinden.

Schlemmer wäre in seinem künstlerischen Werk und auch in seinem kunstpädagogischen Konzept als Lehrer am Bauhaus missverstanden, würde man diese Entwürfe ganz plump als Wertschätzung oder Nicht-Wertschätzung von bestimmten Unterrichtstypen oder Arbeitsformen verstehen. Aber zur Philosophie des Bauhauses als Kunstakademie, die die Künste und Kunsthandwerke zum Gesamtkunstwerk zusammenführen und so Kunst und Leben verbinden will, gehört auch ein ausgewiesenes pädagogisches Selbstverständnis, das sich aus zeitgenössischen Reformbewegungen, gelegentlich auch aus esoterischen Strömungen speist. Für Schlemmer geht es im Blick auf den Menschen und seine Darstellung um den Ausdruck der „Kosmischen Dreiheit aus Geist, Natur und Seele.“<sup>32</sup> Seine Auseinandersetzungen mit dem Thema Mensch im Raum lassen sich auf diesem Hintergrund sehen und verstehen als grundlegende Vergewisserungen zum menschlichen Verhältnis zu Welt und Wirklichkeit, und darin auch zum Zueinander, Miteinander und Füreinander von

---

<sup>32</sup> F. Zimmermann, Oskar Schlemmer als Wandgestalter, in: I. Conzen (Hg.), Oskar Schlemmer. Visionen einer neuen Welt. Staatsgalerie Stuttgart, München 2014, 157–164, hier: 163.

Menschen im gemeinsamen Raum von Arbeit, Kunst und Leben.<sup>33</sup> In der Gesamtschau von Unterricht I, II und III zeigen sich grundlegende Haltungen des Lehrens und Lernens in Zeigen und Verweisen, Sehen und Hören. Es zeigen sich Richtungen im Raum als individuelles und gemeinsames Gerichtetsein, Ausgerichtetsein auf die Lehrperson und vermittelt über sie auf etwas, das individuell und gemeinsam in den differentiellen Bewegungen der Körper im Raum angeeignet wird. Mit den Arbeiten von Schlemmer richtet sich der Blick auf die Schule als immaterieller Raum und materieller Ort. Schule als Institution ist Raum gesellschaftlicher Zukunft, insofern hier Kinder und Jugendliche in Kulturtechniken eingewiesen und in kulturelle Überlieferungszusammenhänge eingebunden werden. Sie ist Raum der unmittelbaren Zuweisung – durch Selektion und Allokation – von Funktionen im Horizont gesellschaftlicher Interessen und Erwartungen, zugleich aber auch Raum der individuellen Entwicklung und Förderung. Schulische Bildung in ihren unterschiedlichen Ansätzen bewegt sich mit Blick auf Kinder und Jugendliche immer durchaus ambivalent zwischen den Polen von Nützlichkeits-erwartung und Persönlichkeitsentfaltung. Anschaulich wird das nicht zuletzt an der konkreten Gestaltung von Schulen und Unterrichtsräumen, an Architektur und Ausstattung in ihrer Ermöglichung oder Verhinderung von Kommunikation und Partizipation, an Laufrichtungen und Aufenthaltsmöglichkeiten, die Begegnung stiften und Rückzug gestatten.<sup>34</sup> Unterricht kennt viele Gestalten, die aufgabenbezogen ganz unterschiedlich sein können, ja müssen.

### 3 Zur Zukunft des Religionsunterrichts im schulischen Kontext

Zur Zeit diskutieren Kirche und Staat, in Gestalt von Ministerien und Bischofskonferenz, auf der Ebene von Bezirksregierungen und kirchlichen Schulabteilungen, an Universitäten und in Zentren der Lehrer- und Lehrerinnenbildung um Fragen der zukünftigen Orga-

---

<sup>33</sup> Vgl. G. Büttner, Zeigen vor grauem Hintergrund. Zu Oskar Schlemmers Werk „Unterricht I“ aus dem Folkwang-Zyklus, in: KatBl 142 (2017) 20–24.

<sup>34</sup> Vgl. N. Grube, V. Magyar-Haas, Körper in Bildungsräumen. Positionierung, Anpassung, Neukonstituierung, in: H. Schröteler-von Brandt u. a. (Hg.), Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten, Bielefeld 2012, 133–144.

nisationsform des Religionsunterrichts. Unterschiedliche Modelle zeichnen sich ab, die im Blick auf die Herausforderungen des schulischen konfessionellen Religionsunterrichts nach Art. 7,3 GG durch den demografischen Wandel sowie durch die Enttraditionalisierung und Entkirchlichung weiter Bevölkerungskreise diskutiert werden. Aus religionspädagogischer Perspektive sollte nichts eine Lösung sein, was nur organisatorischen Vorgaben durch Verwaltungsressourcen folgt. Aber auch aus genuin pädagogischer und religionspädagogischer Perspektive ist das Für und Wider gar nicht einfach aufzulösen: Zu bedenken sind ein Religionsunterricht *für alle* gegenüber den Ansprüchen konfessioneller Binnendifferenzierung, ein *dialogischer* Religionsunterricht mit eher religionskundlicher Ausrichtung gegenüber einem gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterricht, ein eher auf *Induktion* zielender Unterricht, der insbesondere auch ein Angebot für Kinder und Jugendliche aus areligiösen Milieus sein könnte, gegenüber einem die *Eduktion* betonenden Unterricht, der die religiöse Urteilskompetenz schärfen will.<sup>35</sup> Betrachtet man die zahlreichen Kommissionen und Gutachtergruppen, die gerade in dieser Angelegenheit gebildet werden, dann ist klar, dass das religiöse Bildungsangebot in kirchlicher/religionsgemeinschaftlicher Verantwortung im schulischen Kontext in wirklich naher Zukunft sehr viel regionaler und heterogener sein wird, als die kirchenamtlichen Papiere auch der jüngsten Zeit erahnen lassen: Unterricht über Religion, an Religion, durch Religion lokal, situationsbezogen, lerngruppenspezifisch. Ist das eigentlich schlimm? Zu schauen wäre noch einmal auf Oskar Schlemmer: Zu sehen sind unterschiedliche Praxisformen von Bildungsprozessen, festgemacht an Körperabbreviaturen, die sich beziehungsvoll im Raum aufeinander zu, auch voneinander weg bewegen. Die Bilder sollten ursprünglich in einem runden Raum hängen mit einer *gestalteten Mitte*. Nicht als hierarchisierte Stufenfolge, sondern als Gegenüber, als aktuelles Zueinander hier und jetzt, als individuelle Formationen von menschlichen Bildungsbewegungen im Raum der Gegenwart.

---

<sup>35</sup> Vgl. J. Woppowa, Quo vadis? Aktuelle Modelle des schulischen Religionsunterrichts im Vergleich, in: KatBl 148 (2023) 141–147.

## Diakonische Bildung – Praxis der Befreiung

Herbert Haslinger

Im ersten Beitrag dieses Bandes erfolgte eine grundlegende Klärung zu Wesen und Funktion von Menschenbildern. Der nun anstehende letzte Beitrag widmet sich – dem Gesamthema folgend – der Frage, wie eine Menschen*bildung* verstanden und konzipiert sein muss, in welcher die im christlichen Glauben fundierten Menschenbilder eine stimmige Umsetzung erfahren. Mitnichten ist dabei intendiert, ein weiteres Mal ein „christliches Menschenbild“ zu beschwören. Dieses Schlagwort ist – wie schon in der Einführung angemahnt – in seinem reduktionistischen Sinngehalt, der ein singuläres, einheitliches, allgemeinverbindliches Menschenbild unterstellt, wie auch in seinem Charakter einer ominösen Worthülse, die eine inhaltliche Klärung weithin nur vortäuscht, zu entlarven. Angegeben können hier aber in pointierter, notwendig thetischer Form, also ohne inhaltliche Herleitung und Argumentation, im christlichen Glauben gründende Überzeugungen in Bezug auf den Menschen<sup>1</sup>, von denen sich das hier vertretene Bildungsverständnis leiten lässt – als da sind:

- Dem Menschen *als Menschen*, d.h. bedingungslos jedem Menschen, eignet eine absolute *Unverfügbarkeit*. Der Mensch darf nicht zum Verfügungsgut, Mittel oder Objekt der egologischen Interessensverfolgung anderer Menschen gemacht werden. Er ist

---

<sup>1</sup> Vgl. E. Dirscherl, Grundriss Theologischer Anthropologie. Die Entschiedenheit des Menschen angesichts des Anderen, Regensburg 2006; R. Guardini, Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen, Würzburg 1939; G. Langemeyer, Theologische Anthropologie, in: W. Beinert (Hg.), Glaubenszugänge. Lehrbuch der Katholischen Dogmatik. Band 1, Paderborn 1995, 497–622; G. Langemeyer [Bearb.], Anthropologie (Texte zur Theologie. Dogmatik 8), Graz – Wien – Köln 1998; J. van Oorschot (Hg.), Mensch (Themen der Theologie 11), Tübingen 2018; K. Rahner, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg i. Br. 1976, 35–53; B. Welte, Person. Eingeführt und bearbeitet von S. Bohlen (Gesammelte Schriften I/1), Freiburg i. Br. 2006.

nicht „etwas“, sondern „jemand“<sup>2</sup>; nicht Gegenstand, sondern Person.

- Der Mensch ist – bei allem Wissen um seine faktische Determiniertheit unter den realen Bedingungen seiner Existenz – in *Freiheit* gesetzt und dazu bestimmt, seine Existenz selbstbestimmt, eigenständig, ohne zwangsvolle Einschränkungen durch andere Menschen, aber eben auch in eigener Verantwortung zu vollziehen.
- Der Mensch verfügt über *Kreativität*. Er gebraucht und verbraucht seine Welt nicht nur zum Zwecke seiner Lebensführung, sondern er gestaltet sie produktiv und innovativ nach Sinnsetzungen, die über den bloßen Konsum von Wirklichkeit hinausgehen.
- Der Mensch ist ein *soziales Wesen*; er braucht zur Ausformung und Verwirklichung seines Wesens die Zuwendung anderer Menschen wie auch die stabile Einbettung in Beziehungsnetze. Dem entspricht komplementär seine eigene soziale Verantwortung; ihm obliegt die Pflicht, zum Gelingen des Zusammenlebens von Menschen beizutragen, und er trägt Verantwortung dafür, dass der andere Mensch *als Anderer* existieren kann<sup>3</sup>.
- Den Menschen zeichnet *Individualität* aus; er ist als je einzelner Mensch eine einmalige, in sich stehende Persönlichkeit, die nicht in die Totalität, Uniformität oder auch nur Harmonieidee eines Kollektivs eingeebnet werden darf.
- Zum Mensch-Sein gehört *Entwicklung*. An keiner Stelle seiner Existenz ist der Mensch fertig, unveränderlich abgeschlossen. Weil er eben nicht dingliche Sache, sondern Person ist, kann er sich auf je neue Situationen einstellen, indem er bei sich selbst entsprechende Dispositionen und Fähigkeiten ausbildet oder auch Reduktionen und Regressionen vornimmt.

---

<sup>2</sup> Vgl. R. Spaemann, *Personen. Versuche über den Unterschied von ‚etwas‘ und ‚jemand‘*, Stuttgart 1998.

<sup>3</sup> Vgl. E. Lévinas, *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Aus dem Französischen übersetzt von T. Wiemer, Freiburg i. Br. – München 1992; H. Haslinger, Emmanuel Lévinas (1906–1995). Zeugnis vom Unendlichen in der Verantwortung für den Anderen, in: ders. (Hg.), *Denkerinnen und Denker des Glaubens. Anstöße von der Antike bis zur Gegenwart* (Kirche in Zeiten der Veränderung 13), Freiburg i. Br. 2022, 270–302.

## 1 Die Spaltung zwischen Bildung und Diakonie

Die Frage danach, inwiefern die Bildung von Menschen einen Anspruch an die Kirche darstellt, führt mitunter zu bemerkenswerten Antworten. Eine davon ist auf „katholisch.de“, dem Nachrichtenportal der katholischen Kirche in Deutschland, zu lesen:

„Die Kirchensteuer ist die größte Einkommensquelle der katholischen Kirche. Derzeit liegen die Einnahmen bei mehr als fünf Milliarden Euro. [...]

Neben der Kirchensteuer erhält die Kirche weitere staatliche Leistungen [...] außerdem steuerliche Vergünstigungen. [...]

Die Hälfte des Geldes fließt in die Seelsorge, etwa in Gemeinden oder Krankenhäusern, sowie an soziale und Bildungseinrichtungen, wie Kitas, Beratungsstellen oder Schulen. [...]

Nur ein planungssicheres Instrument wie die Kirchensteuer ermöglicht Dienste an der Gesellschaft auf einem stabilen Niveau. In kaum einem anderen Land übt die Kirche historisch gewachsen so viele soziale und kulturelle Funktionen aus.“<sup>4</sup>

Die Logik, in welcher hier Kirche und Bildung in Zusammenhang gebracht werden, lautet: Die Kirche macht Bildung in Form von Schulen, Kitas, kulturellen Angeboten, Erwachsenenbildung usw. Mit diesen Bildungstätigkeiten übt sie kulturelle Funktionen aus. Dadurch ist – ähnlich wie durch die sozialen Hilfen ihrer caritativen Einrichtungen – ihre Präsenz in der Gesellschaft sowie ihre Stützung durch die Gesellschaft gerechtfertigt, insbesondere aber ihre Finanzierung in Form der Kirchensteuer und anderer Zuwendungen aus der öffentlichen Hand legitimiert.

Eine andere – wenn auch indirekte, so doch frappierend eindeutige – Verknüpfung von Kirche und Bildung findet sich bei dem Theologen, Publizisten, Kulturhistoriker und Schriftsteller Joseph Bernhart (1881–1969). Er berichtet in seinen Lebenserinnerungen mit spürbarem Stolz, dass er im erlauchten Kreis einer Tee-Gesellschaft, an der arrivierte Mitglieder der Münchener Hochkulturszene teilnahmen, sich mit folgender Äußerung hat vernehmen lassen:

---

<sup>4</sup> J. Mogendorf, Der moderne Kirchenzehnt. Kirche und Geld auf einem Blick, in: <https://www.katholisch.de/artikel/207-der-moderne-kirchenzehnt> (Zugriff: 23.5.2023).

„Volksbildung ist ein Widerspruch in sich. Bildung kommt nicht heraus dabei und Volk geht drauf.“<sup>5</sup>

und fügt dem an anderer Stelle mit gleicher Sinnrichtung an:

„Ich spreche hier als geschworener Feind aller seichten Volksbildung, die dem Menschen der Masse eine höhere geistige Schuhnummer aufschwätzen will, als er sie von Gnaden der Natur jemals haben kann, ich sehe viele Gebiete des Geistes als geheiligtes Reservat des entsprechenden Talents und unverdrossener Jahrzehnte der Bemühung an, aber Wissenschaft und Kunst sind in sich selbst schon aristokratische Republiken von solcher Strenge der eigenen Gerichtsbarkeit, dass sie die öffentlichen Brunnen der Belehrung nicht zu fürchten brauchen. Wahre hohe Bildung ist immer nur die Sache einzelner, und ihre Oligarchie braucht vom *Demos* nichts zu fürchten, denn ihr kann der Halb- und Schein-gebildete auf die Dauer doch nicht zugehören.“<sup>6</sup>

Joseph Bernhart war Priester, Theologe und renommierter Vertreter des gehobenen Kulturkatholizismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Gestalt seiner Publikations-, Vortrags- und Tagungstätigkeiten war die kirchlich getragene oder christlich fundierte Bildung sein ureigenes Metier. Es steht also außer Zweifel, dass er die zitierten Aussagen in seiner Rolle als Repräsentant der katholischen Kirche und auch in Blick auf die Funktion der Kirche als Trägerin von Bildung traf. Diese Bildung, deren Bewerkstellung und Pflege der Kirche obliegt, war für ihn eben ein heiliges Reservat für die von der Natur mit Talent ausgestatteten Menschen; eine aristokratische Gegenwelt zum gemeinen Volk; die Sache einzelner und weniger, die ihre „Oligarchie“, ihre Herrschaft der Wenigen über den „Demos“, über die Volksmasse ausüben; aber gerade nicht Sache und Anrecht der einfachen Leute aus den breiten Volksschichten.

Beide Wortmeldungen rufen nicht nur die Frage nach dem Zusammenhang von Kirche und Bildung wach, sondern auch das Verhältnis der Bildung zu einem anderen Praxisbereich der Kirche, nämlich zur Diakonie. Dem Begriff der „Diakonie“ eignet eine doppelschichtige Bedeutung: Er meint in einem weiteren Sinn die aus

<sup>5</sup> J. Bernhart, *Erinnerungen 1881–1930*. Hg. von M. Weitlauff, Weissenhorn 1992, 778.

<sup>6</sup> Ebd., 807 f.

der Berufung auf Jesus Christus erwachsende Verpflichtung der Kirche, sich mit allen ihren Praxisformen, Strukturen und Funktionen selbstlos in den Dienst der Menschen zu stellen; in einem engeren Sinn das gesamte Ensemble der ebenso in der Nachfolge Jesu Christi begründeten Praxisformen, mit denen sich die Kirche in den Dienst für notleidende, benachteiligte, unterdrückte Menschen stellt, um diese so weit wie möglich aus ihrer Not zu befreien oder ihnen bei unaufhebbaren Einschränkungen ihrer Lebensmöglichkeiten eine menschenwürdige, erfüllende Existenz zu ermöglichen.<sup>7</sup> Die Aussage im Nachrichtenportal thematisiert die Diakonie ausdrücklich, indem sie neben den Bildungsaktivitäten auf die sozialen Einrichtungen bzw. Funktionen der Kirche verweist. Joseph Bernhart bringt die Diakonie via negativa ins Spiel, indem er die Masse des Volkes und mit ihr erst recht die benachteiligten, randständigen Menschen aus der Bildung ausschließt. So unterschiedlich die beiden zitierten Aussagen zur kirchlich getragenen Bildung auch klingen mögen, lässt sich in ihnen doch ein gemeinsames Denkschema identifizieren, das im kirchlichen Reden und Handeln weithin intuitiv geteilt wird und zur Anwendung kommt. Demnach gelten Bildung und Diakonie zweifelsohne als Aufgabenbereiche der Kirche, aber eben als unterschiedliche, voneinander getrennte und zu trennende Bereiche. Die seelsorglichen und sozialen Dienstleistungen für hilfebedürftige Menschen erbringt die Kirche in ihren Gemeinden, in Verbänden, in ehrenamtlichen Praxisformen, vor allem aber in ihren diakonischen bzw. caritativen Einrichtungen. Bildung hingegen wird als Vermittlung inhaltlicher Wissensbestände verstanden, mit welcher sich die Kirche an die Angehörigen der abgesicherten, gut situierten Gesellschaftsschichten wendet; sie geschieht in Kindergärten, Schulen, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und anderen Formen bzw. Orten.

Beide zitierte Wortmeldungen negieren – dem Schema der Separation zwischen Diakonie und Bildung folgend –, dass die Bildung an sich eine diakonische Qualität hat: die erste insofern, als sie Bildung nicht als etwas begreift, mit dem sich die Kirche in den Dienst für die Menschen stellt, sondern als etwas, das die institutionelle Kirche für ein eigenes Interesse instrumentalisiert, nämlich für ihre Selbststabilisierung und Selbstlegitimierung; die zweite insofern, als sie Bildung

---

<sup>7</sup> Für Verständnis, Grundlegung und Praxisgestalt der Diakonie vgl. H. Haslinger, Diakonie. Grundlagen für die soziale Arbeit der Kirche, Paderborn 2009.



nicht als etwas begreift, mit dem die Kirche prinzipiell allen Menschen, vor allem den Notleidenden und Benachteiligten, zur individuell stimmigen Bewältigung ihres Lebens verhilft, sondern als etwas, das dem elitären Kreis einiger weniger privilegierter, „von der Natur mit Talent ausgestatteter“ Menschen vorbehalten ist. Dem setzt dieser Beitrag, wie der Titel anzeigt, die genau gegenläufige Idee entgegen, den Anspruch einer *diakonischen Bildung*, einer Bildung also, in der und mit der sich die Kirche ohne Eigennutz in den Dienst an den Menschen und an deren erfülltem Leben stellt.

## 2 Die Realität a-diakonischer Bildung

Wer sich mit der Geschichte der Bildung bzw. der Pädagogik<sup>8</sup> beschäftigt, muss staunend und anerkennend konzедieren, dass in unserem abendländischen Kulturkreis die christliche Religion bzw. Kir-

---

<sup>8</sup> Vgl. T. Ballauff, K. Schaller, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bände I–III, Freiburg i. Br. – München 1969–1973; D. Benner, F. Brügggen, Bildsamkeit/Bildung, in: D. Benner, J. Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim – Basel 2004, 174–215; D. Benner, F. Brügggen, Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart, Stuttgart 2011; H. Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982 (<sup>10</sup>2011); W. Böhm, Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart, München <sup>4</sup>2013; W. Böhm, B. Fuchs, S. Seichter (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik. Durchgesehene und erweiterte Studienausgabe, Paderborn 2011; E. Garin, W. Raith, F. Stippel, H. Hierdeis, Erziehung – Anspruch – Wirklichkeit. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. Bände I–VI, Reinbek bei Hamburg – Starnberg 1966–1971; R. Koerrenz u. a., Geschichte der Pädagogik, Paderborn 2017; C. Kuhlmann, Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien, Wiesbaden 2013; V. Ladenthin (Hg.), Philosophie der Bildung. Eine Zeitreise von den Vorsokratikern bis zur Postmoderne, Bonn <sup>2</sup>2012; A. Reble, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart <sup>8</sup>1965; H. Scheuerl, Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß, Stuttgart 1985; H. Scheuerl (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. Band 2: Von Karl Marx bis Jean Piaget, München <sup>2</sup>1979; H.-E. Tenorth, Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim – München <sup>5</sup>2010; H.-E. Tenorth (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Erster Band: Von Erasmus bis Helene Lang. Zweiter Band: Von John Dewey bis Paulo Freire, München <sup>2</sup>2010/<sup>2</sup>2012; R. Winkel (Hg.), Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart, Düsseldorf 1987.

che über Jahrhunderte hinweg von einer kaum zu überschätzenden Bedeutung war als Trägerinstanz, als Triebfeder, als normativer Orientierungsrahmen wie auch als inhaltlicher Gegenstand der Bildung – sei es im Sinne der Überlieferung, Bewahrung und Pflege von Bildungsgütern, sei es im Sinne der Vermittlung von Bildungswissen an die Bevölkerung.<sup>9</sup> Insbesondere die Orden und Klöster waren im „Früh- und noch im beginnenden Hochmittelalter [...] mit ihren Schulen, Skriptorien (Schreib- und Malschulen), Bibliotheken und künstlerischen Werkstätten die wichtigsten Pflegestätten der Bildung im ganzen Abendland“<sup>10</sup>. Sie dienten als Bildungsvermittler auch für die gesellschaftliche Allgemeinheit, unter anderem indem sie ab dem 9. Jahrhundert ihren „inneren Schulen“ für die Ausbildung des eigenen Nachwuchses „äußere Schulen“ für die Bildung der nichtklerikalen Bevölkerung an die Seite stellten – eine Funktion, die im Laufe des Mittelalters auch von den nichtmonastischen Kathedralschulen an den Bischofssitzen übernommen worden ist und die in Gestalt der vielen kirchlichen Schulen und Internate bis in die jüngere Zeit anhielt.<sup>11</sup> Exemplarisch mag dafür die Darstellung aus einer Bologneser Handschrift des *Decretum Gratiani* aus dem 14. Jahrhundert stehen. Sie zeigt die für die Bildungsfunktion der Kirche geradezu paradigmatische Szene, in der Mütter ihre noch kleinen Söhne an einer Klosterpforte den Mönchen zur Erziehung übergeben.

Auf einem anderen Blatt steht freilich, ob und inwiefern die Kirche über diese lange Zeit hinweg in den Praxisformen und Strukturen ihrer Bildungseinrichtungen immer auch die jeweils geltenden

---

<sup>9</sup> Vgl. J. Le Goff, *Die Intellektuellen im Mittelalter*. Mit einem Nachwort von J. Fried, Stuttgart <sup>4</sup>2001; J. Lauster, *Die Verzauberung der Welt. Eine Kulturgeschichte des Christentums*, München 2014; G. Melville, M. Staub (Hg.), *Enzyklopädie des Mittelalters*. Band I, Darmstadt <sup>3</sup>2017, 319–432; F. Rexroth, *Fröhliche Scholastik. Die Wissenschaftsrevolution des Mittelalters*, München 2018, 44–53; F. Schweitzer, *Bildung, Neukirchen-Vluyn* 2014, 22–131; T. Söding, *Das Christentum als Bildungsreligion. Der Impuls des Neuen Testaments*, Freiburg i. Br. 2016, 12–69.

<sup>10</sup> G. Schwaiger, M. Heim, *Orden und Klöster. Das christliche Mönchtum in der Geschichte*, München <sup>3</sup>2008, 98.

<sup>11</sup> Vgl. zur spezifischen Bedeutung der Klöster für die Bildung C. Dartmann, *Die Benediktiner. Von den Anfängen bis zum Ende des Mittelalters*, Stuttgart 2018, 190–211; H.-W. Goetz, *Leben im Mittelalter vom 7. bis zum 13. Jahrhundert*, München <sup>7</sup>2002, 76–81; Schwaiger, Heim, *Orden und Klöster* (s. Anm. 10), 96–118.

Standards einer fachlich richtigen, menschengerechten Bildung erfüllt hat. Gerade die vielen Fälle von Missbrauch und Gewalt in kirchlichen Einrichtungen, die in den vergangenen Jahren ans Tageslicht gekommen sind, veranlassen diesbezüglich leider zu einem deprimierenden Urteil. Schon in Bezug auf die eben noch als Vorreiter mittelalterlicher Bildung dargestellten Kloster- und Kathedralschulen stellt sich bei genauerem Hinsehen ein ernüchternder Befund ein: Trotz der über viele Jahrhunderte andauernden, umfangreichen Bildungstätigkeit gibt es auf Seiten des Mönchtums und des Klerus – von wenigen Ausnahmen wie Hugo von St. Viktor (um 1100 – 1141), Thomas von Aquin (um 1225 – 1274) und Erasmus von Rotterdam (1469–1536) abgesehen – kaum eine Theoriebildung dazu, was Bildung eigentlich ist bzw. sein soll, keine Reflexion auf die Idee der Bildung als solcher<sup>12</sup> – im Gegensatz etwa zu der Flut an Traktaten, die beginnend in der ersten Hälfte des zweiten nachchristlichen Jahrhunderts beim Autor der Pastoralbriefe und bei Ignatius von Antiochien über die gesamte Kirchengeschichte hinweg zu Profilierung, Rechtfertigung und Machtausstattung des kirchlichen Amtes geschaffen worden ist. Einen Erklärungsansatz für diesen eigenartigen Umstand liefert der Kirchenhistoriker Isnard W. Frank OP (1930–2010):

„Die Einstellung zu den jeweiligen Bildungsstandards reichte in Spätantike und Mittelalter von rigoroser Ablehnung bis zu engagierter Rezeption und Pflege. Die Ablehnung [...] war Ausdruck bewusster Weltabkehr; oft gefordert von Hochgebildeten, die Analphabeten zu fördern nicht im Sinne hatten. Grundkenntnisse der Bildung waren zudem [...] für die Kultpflege nötig; [...] Die lateinische Kultsprache verlangte Aneignung des Lateins, was in der Konsequenz zur Rezeption auch des antiken Bildungsgutes führte.“<sup>13</sup>

Demnach hatte die Bildungstätigkeit der Kirche ihren Grund weniger in der Intention, den Menschen Bildung angedeihen zu lassen und ihnen zur Ausbildung einer gefestigten Persönlichkeit zu verhelfen, sondern vorrangig in anderen Zwecken: Verehrung Gottes, Rekrutierung und Heranbildung des monastischen bzw. klerikalen Nachwuchses, Pflege der Liturgie (für die eben die Aneignung der

<sup>12</sup> Vgl. dazu die exzellente Zusammenstellung wichtiger Werke bei Böhm, Fuchs, Seichter (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik (s. Anm. 8).

<sup>13</sup> I. W. Frank, Lexikon des Mönchtums und der Orden, Stuttgart 2005, 83.



Abb. 1: Knaben auf dem Weg in die Klosterschule.

Bologneser Handschrift des Decretum Gratiani, Mitte des 14. Jahrhunderts

© mauritius images / The Picture Art Collection / Alamy / Alamy Stock Photos

lateinischen Sprache und somit die Beschäftigung mit lateinischer bzw. griechischer Literatur gehörte) oder auch die Ausbildung für bestimmte kirchliche Tätigkeitsfelder wie z. B. die Mission. Etwas pointiert formuliert: Bildung geschah nicht um der Menschen willen, sondern um der Kirche willen.

Dieses Muster der Verzweckung von Bildung hält bis heute in der Kirche an, wie zwei reale Begebenheiten aus jüngster Zeit belegen mögen:

- Kurz nach Beginn meiner Professorentätigkeit an der Theologischen Fakultät Paderborn im Jahr 2002 sprach ich mit einem Verantwortlichen in der Priesterausbildung über den Religionsunterricht. Er erklärte mir gegenüber: „Ach wissen Sie, Herr Haslinger, beim Religionsunterricht geht es eigentlich nicht um den Unterricht, sondern darum, dass wir die Schüler in die Seelsorgestunde bekommen.“ (Bei der „Seelsorgestunde“ handelt es sich um eine Spezialität des Lehrplans katholische Religion an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Die zusätzlich zum Religionsunterricht für eine freiwillige Teilnahme anzubietende Stunde soll Priestern und pastoralen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Gelegenheit bieten, die Schülerinnen und Schüler an das Gemeindeleben heranzuführen.<sup>14</sup>)
- Die Referentinnen und Referenten der Abteilung Erwachsenenbildung einer deutschen Diözese baten mich im Jahr 2009, für sie einen Studientag zum Verständnis von Bildung durchzuführen. Erst im Laufe der Veranstaltung erfuhr ich den Hintergrund: In dieser Diözese war die Umstrukturierung bisheriger Gemeinden zu größeren pastoralen Struktureinheiten im Gange. In den Gemeinden gab es heftigen Widerstand dagegen. Die Diözesanleitung wie die für die pastorale Planung Verantwortlichen verpflichteten deshalb die Abteilung Erwachsenenbildung wie auch

---

<sup>14</sup> Vgl. Lehrplan katholische Religion, in: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/katholische-religionslehre/lehrplan-kath.-religion/aufgaben-ziele/aufgaben-und-ziele-.html> (Zugriff: 24. 5. 2023); H. Bewersdorff, K. Dierks, Seelsorgestunde (in Nordrhein-Westfalen), in: LexRP II (2001) 1973 f. – Es kann hier nur kurz angezeigt werden, dass mit dieser Zwecksetzung der Gemeindegliederung die Seelsorgestunde meines Erachtens in diametraler Weise der Bestimmung des schulischen Religionsunterrichts widerspricht, die dem Beschluss der Gemeinsamen Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“ (vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. 1976, 123–152.) zugrunde liegt und die auf „einer klaren Trennung zwischen schulischem Religionsunterricht einerseits und Katechese in der Gemeinde andererseits“ (J. Woppowa, Religionsdidaktik, Paderborn 2018, 105.) beruht. (Vgl. auch H. Mendl, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2018, 61–65.287 f.)

die regionalen Bildungswerke dazu, das Konzept der Umstrukturierung zum Inhalt ihrer Bildungsmaßnahmen zu machen und die Teilnehmenden zur Akzeptanz der Maßnahmen anzuhalten. Die Referentinnen und Referenten empfanden die Unvereinbarkeit dieses Ansinnens mit ihrem Bildungsauftrag und wollten sich mit dem Studientag eine Argumentationshilfe schaffen.

Es ist offensichtlich: In beiden Situationen haben die Verantwortungsträger der Kirche den Charakter der jeweiligen Praxisform, des Religionsunterrichts wie der Erwachsenenbildung, als Ort der *Bildung* in eklatanter Weise verletzt, indem sie diese für die Durchsetzung ihrer Interessen und für die Vereinnahmung der Adressaten für ihre Vorstellungen zu instrumentalisieren suchten. Mitnichten handelt es sich bei den beiden Vorgängen um vereinzelt Ausnahmefälle eines verfehlten Bildungshandelns. Wer selber in seiner Biographie die diversen Formen kirchlicher Sozialisation durchlaufen hat – Kindergarten, Religionsunterricht, Katechese, Internat, kirchliche Jugendarbeit, Studium an theologischen Fakultäten, Erwachsenenbildung und dergleichen – weiß darum, dass viele der dort tätigen kirchlichen Akteure die Bildung der ihnen anvertrauten Menschen hintanstellen, ja oft geradezu unterbinden, und statt dessen die jeweilige Bildungssituation dazu nutzen, die Menschen mit ihren eigenen Vorstellungen zu indoktrinieren, ihnen machtförmig vorgegebene Normen aufzuoktroieren und sie an die institutionelle Kirche zu binden. Und weil diese kritische Annonce keineswegs selbstgerecht nur an „die Anderen“ adressiert sein und keineswegs nur in die Kerbe der (gewiss nicht unberechtigten) Klage über die „Macht der Kleriker“ schlagen soll, sei der angezeigte Sachverhalt an einer Bildungssituation veranschaulicht, in der ich selber einer der besagten kirchlichen Akteure war:

Während meines Studiums in den 1980er-Jahren war ich Mitglied der Diözesanleitung eines kirchlichen Jugendverbandes in Passau. Zu unseren Aufgaben gehörte in erster Linie die Durchführung von Bildungsmaßnahmen, Gruppenleiterkursen, Besinnungstagen und ähnlichem. Viele der kirchlichen Jugendverbände formierten sich zu dieser Zeit als Plattform für ein Engagement in Sachen „Eine Welt“, Friedenspolitik, Ökologie und Frauenbewegung. Auch ich hielt dieses politische Engagement für notwendig und richtig. Die kirchliche Jugendarbeit durfte meines Erachtens

nicht im Idyll aus „Wandervogel“-Liedern, Lagerfeuer-Romantik und Zeltlager-Gottesdiensten verharren. Als Leiterinnen und -leiter des Jugendverbandes, d. h. als verantwortliche kirchliche Akteure, haben wir selbstverständlich die uns wichtigen Themen aus „Eine Welt“- , Friedens-, Umwelt- und Frauenbewegung zu Inhalten der Veranstaltungen für die Jugendlichen gemacht. Aus dem Blick verdrängt haben wir dabei, dass das, was uns – überwiegend Studentinnen und Studenten in den 20er Lebensjahren – interessierte, nicht das war, was für 14- bis 16jährige pubertierende Jugendliche wichtig war und was diese für ihre Persönlichkeitsbildung in dieser Lebenslage gebraucht hätten. Wir haben unsere Rollen und Handlungsmöglichkeiten genutzt, um die Jugendlichen gegen ihren Willen oder zumindest unabhängig von ihrer eigenen Willensbekundung zur Beschäftigung mit Anliegen anzuhalten, die *für uns* von Bedeutung waren.

So muss man wohl festhalten: Gewiss nicht generell, aber doch bei vielen Formen und Orten jener Bildung, die in der und durch die Kirche praktiziert wird, handelt es sich um eine *a-diakonische* Bildung; um eine Bildung, die nicht im Dienst der Menschen und ihrer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung steht.

### 3 Die Idee der diakonischen Bildung

In einer schon lange anhaltenden Tradition der christlichen Ikonographie finden sich allegorische Bilder, welche eine Frau zeigen, die auf Schoß und Armen Kinder hält und diese an ihren Brüsten stillt. Die dargestellten Frauen firmieren als Personifikationen der Caritas, also der im christlichen Glauben begründeten Hilfe für bedürftige Menschen.<sup>15</sup> Für sie steht hier (Abb. 2) exemplarisch das zwischen 1537 und 1540 entstandene Bild von Lucas Cranach d. Ä. (1472–1553).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Vgl. M. Boskovits, M. Wellershoff, Caritas, in: LCI 1 (1968) 349–352; S. Poeschel, Die Allegorie der Caritas in der Kunst der Neuzeit, in: C. Stiegemann (Hg.), Caritas. Nächstenliebe von den frühen Christen bis zur Gegenwart. Katalog zur Ausstellung im Erzbischöflichen Diözesanmuseum Paderborn, Paderborn 2015, 288–295; vgl. auch ebd., 514–528.

<sup>16</sup> Vgl. M. Polfer, Allegorie der Caritas, in: Stiegemann (Hg.), Caritas (s. Anm. 15), 516–518.



Abb. 2: Lucas Cranach d. Ä., Caritas,  
Antwerpen, Koninklijk Museum voor Schone Kunsten, 1537–1540  
© akg-images / Erich Lessing



Ab dem 16. Jahrhundert erfuhr die Allegorie der Caritas eine bemerkenswerte Erweiterung. Neben der Funktion der leiblichen Fürsorge und Ernährung wurde ihr nun zusätzlich die Rolle der Lehrerin zugewiesen. Die künstlerischen Darstellungen zeigen sie entsprechend als Frau, die Kinder zum Lesen, also zu bildender Tätigkeit anhält.<sup>17</sup> Darunter ragen jene hervor, welche die beiden Attribute, ernährende Fürsorgerin und bildende Lehrerin, in einer Gestalt vereinen, wie die des Bildhauers Lorenzo Bartolini (1777–1850), entstanden im Jahr 1822 (Abb. 3). Die Frauenfigur trägt mit dem rechten Arm ein kleines Kind an ihrer Brust, während sie ihren linken Arm über einen an ihre Seite gelehnten Knaben legt und diesen mit dem Zeigefinger zum Lesen in einer Schriftrolle anhält.<sup>18</sup>

Die Erweiterung der Caritas-Allegorie zur Doppelrolle der Ernährerin und Lehrerin hatte einen konkreten lebensweltlichen Hintergrund. Viele der Caritas-Darstellungen befanden sich als programmatische Leitbilder in Waisenhäusern, mithin in diakonischen Einrichtungen für bedürftige, sozial randständige Menschen. Ab dem 16. Jahrhundert setzte sich offenbar zunehmend eine Einsicht durch, die der spanische Humanist, Philosoph und Pädagoge Juan Luis Vives (1492–1540) in seinem 1525 erschienenen Werk „De subventione pauperum“ („Über die Hilfe der Armen“), wohl der ersten Abhandlung zur Armenfürsorge im neuzeitlichen Europa, zum Ausdruck brachte. Vives unterschied vier graduell angeordnete Güter, mit denen die private Wohltätigkeit zu leisten sei: im untersten Rang Geld, sodann Gesundheit, an zweiter Stelle Bildung und als höchstes Gut Tugend im Sinne von Glaube und Sittlichkeit.<sup>19</sup> Auch wenn aus heutiger Warte manches an der von Vives propagierten Armenfürsorge problematisch anmutet – etwa seine scharfe, sozialdisziplinierende Unterscheidung zwischen unschuldig arm gewordenen Menschen, die Hilfe verdienen würden, und arbeitsscheuen Bettlern, die vielmehr zur Arbeit anzuhalten seien –, zeichnete sich hier doch ein

---

<sup>17</sup> Vgl. H. van Asperen, Caritas als Lehrmeisterin – die Stadt als Mutter. Darstellungen der Armenhilfe von Juan Luis Vives bis Jean-Jacques Rousseau, in: Stiegemann (Hg.), Caritas (s. Anm. 15), 296–305.

<sup>18</sup> Vgl. H. van Asperen, Allegorie der Carità Educatrice, in: Stiegemann (Hg.), Caritas (s. Anm. 15), 588 f.

<sup>19</sup> Vgl. J. L. Vives, De subventione Pauperum, Brügge 1526, I,3, hier zitiert nach: W. Weitzmann, Die soziale Bedeutung des Humanisten Vives. Eine Analyse und Würdigung seiner Schrift: de subventione pauperum, Borna – Leipzig 1905, 11.



Abb. 3: Lorenzo Bartolini, Carità Educatrice, Florenz, Palazzo Pitti, 1822  
© mauritius images / Peter Horree / Alamy / Alamy Stock Photos

innovatives Verständnis sowohl von Armenhilfe als auch von Bildung ab: Die eine soll nicht mehr bloßes materielles Almosen sein und die andere nicht mehr Privileg der oberen Stände. Bildung wurde als etwas erachtet, das für das Überleben eines Menschen sogar noch notwendiger ist als materielle Hilfe oder medizinische Versorgung. So ermahnte Vives die Träger der von ihm konzipierten städtischen Armenpflege dazu, im Sinne der Armutsprävention in Bildung zu investieren:

„Die Behörden aber müssen das größte Gewicht darauf legen, dass sie für die Jugend treffliche Lehrer mit guter Bildung und gesundem Urteil besorgen. Denn was man in der Jugend lernt, ist für das ganze Leben wichtig, wie der Same für die spätere Frucht. Wahrhaftig diese Sorge ist bedeutsamer als die für Schmuck und Reichtum der Stadt, es ist besser, gute Nachkommen zu haben, als reiche. Gebt dem Geist Bildung und Frieden durch Tugendlehren, Unterricht, Teilnahme, Trost, Entgegenkommen.“<sup>20</sup>

In der Bildung an sich sah man eine der wichtigsten Formen der Wohltätigkeit für arme Menschen gegeben, die in ihrer Existenz und Entwicklung gefährdet sind. Man erkannte also zu dieser Zeit: „Bildung war eine Methode der Armutsbekämpfung“<sup>21</sup>. In den besagten Caritas-Allegorien verdichtet sich symbolisch diese wesensgemäße Zusammengehörigkeit von Diakonie und Bildung, von Dienst am menschenwürdigen Menschsein und Befähigung bzw. Entwicklung zum eigenständigen Personsein. Allerdings setzt diese Idee ein bestimmtes Verständnis von Bildung voraus: Sie ist unvereinbar mit einem „Bildungshandeln“, bei dem die Akteure eigene Interessen anzielen und die zu bildenden Menschen lediglich als Objekte oder Mittel der Durchsetzung ihrer Vorstellungen betrachten. Bildung muss vielmehr verstanden und praktiziert werden als ein Handlungsgeschehen, das die Formung einer gefestigten, stimmigen Persönlichkeit sowie die Befähigung zu einem eigenständigen, verantwortungsvollen Existenzvollzug zum Ziel hat und das somit *als*

<sup>20</sup> J. L. Vives, *De subventione Pauperum*, Brügge 1526, 7, hier zitiert nach S. Zeller, *Europas Humanisten und die Juden*. Das Beispiel des Spaniers Juan Luis Vives (1492–1540), Regensburg 2017, 115; vgl. ebd., 113–158.

<sup>21</sup> van Asperen, *Caritas als Lehrmeisterin* (s. Anm. 17), 298.

*Bildung* im Dienst an den Menschen steht. Das ist hier mit „diakonischer Bildung“ gemeint.

#### 4 Was ist eigentlich „Bildung“?

So grundsätzlich, allgemeingültig und insofern auch trivial die so verstandene Idee der diakonischen Bildung klingen mag, so sehr hat die oben beschriebene Realität einer a-diakonischen Bildung gezeigt, dass sie eben nicht trivial ist, dass sie nicht selbstverständlich gegeben ist, dass sie von vielen zwar beteuert, aber nicht wirklich akzeptiert und praktiziert wird. Das lässt fragen: Befindet man sich mit dem Gedanken einer diakonischen Bildung in Sachen Bildung überhaupt auf dem richtigen Weg? Deshalb gebietet sich an dieser Stelle, ohne eine ausführliche Bildungstheorie<sup>22</sup> bieten zu können, eine

---

<sup>22</sup> Aktuell relevante Konzepte bzw. Denksätze einer Bildungstheorie liegen vor mit T. Ballauff, *Pädagogik als Bildungslehre*, Weinheim <sup>2</sup>1989; D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Weinheim – München <sup>8</sup>2015; P. Bieri, *Wie wäre es, gebildet zu sein*, München 2017; W. Böhm, *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Würzburg <sup>3</sup>2011; A. Dörpinghaus, *Plädoyer wider die Verdummung* (Forschung & Lehre 9/2009, Supplement), in: [https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030200/Team/Doerpinghaus\\_Bildung\\_Plaedoyer\\_wider\\_die\\_Verdummung\\_Text.pdf](https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06030200/Team/Doerpinghaus_Bildung_Plaedoyer_wider_die_Verdummung_Text.pdf) (Zugriff 6.5.2021); G. Flores d'Arcais, *Die Erziehung der Person*. Aus dem Italienischen übersetzt von W. Böhm, hg. von S. Seichter, Paderborn 2017; P. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg 1973 (Stuttgart 1971); H. von Hentig, *Bildung. Ein Essay*, München – Wien 1996; H.-J. Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt a. M. 1972; W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage, Weinheim – Basel 2007, 15–138; V. Ladenthin, *Haben wir noch Zukunft? Bildungstheoretische Zweifel an der Leichtfertigkeit der Gegenwart*, in: H. Haslinger (Hg.), *Wege der Kirche in die Zukunft der Menschen. 50 Jahre nach Beginn der „Würzburger Synode“* (Kirche in Zeiten der Veränderung 9), Freiburg i. Br. 2021, 233–246; K. Meyer-Drawe, *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*, München 1990; K. Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Weinheim – München <sup>7</sup>2008; H. Peukert, *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Hg. von O. John und N. Mette, Paderborn 2015; H.-E. Tenorth, *„Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt 1994; E. Wiersing, *Theorie der Bildung. Eine humanwissenschaftliche Grundlegung*, Paderborn 2015.

kurze Vergewisserung darüber, was Bildung ihrem Wesen nach eigentlich ist. Die Entwicklung des Bildungsverständnisses über die Jahrhunderte hinweg bis in unsere Tage erweist sich als ein höchst verschlungener, undurchdringlicher, unüberschaubarer und ins Unendliche sich dehnender Dschungel aus Ideen, weltanschaulichen Überzeugungen, Konzepten, Methoden, kulturellen Paradigmen, Denkschulen, Fachrichtungen, Leitfiguren und Zielsetzungen.<sup>23</sup> Umso bemerkenswerter ist es, dass sich trotzdem in Bezug auf das Wesen von Bildung ein verhältnismäßig stabiler und (von wenigen Ausnahmen abgesehen) auch weithin geteilter Konsens herauskristallisiert hat, der sich – cum grano salis – mit folgenden Grundannahmen umreißen lässt:

- Bildung ist *nicht (nur) Vermittlung von Wissen*. Wissensvermittlung geschieht monologisch; das Repertoire der zu vermittelnden Inhalte wird vorgegeben und deren Gültigkeit wird unabhängig von den Adressaten der Vermittlung definiert. Maßgabe des Lernens ist dabei ein Kanon an Wissensinhalten. Mit der Aneignung dieses Wissens erwirbt der Mensch Kenntnisse über etwas, die er beim Umgang mit Wirklichkeit abrufen kann. Dagegen geschieht Bildung dialogisch; der inhaltliche Gegenstand der Bildung erwächst aus der Auseinandersetzung des Menschen mit seinen Lebenswirklichkeiten und Mitmenschen. Maßgabe der Bildung ist deshalb der Mensch selbst mit seinen Wirklichkeiten, Bedürfnissen und Möglichkeiten. Im Zuge der Bildung erwirbt der Mensch Identität, Charakter und Handlungsfähigkeit, die es ihm ermöglichen, in wechselnden Situationen mit der jeweiligen Wirklichkeit personen- und sachgerecht umzugehen.
- Bildung ist zunächst und vor allem *Selbstbildung* – im doppelten Sinn des Wortes: Der Mensch selbst bildet sich im Sinne einer

---

<sup>23</sup> Für die Orientierung hilfreiche, freilich notwendigerweise exemplarisch reduzierende Überblicke bieten – neben der in Anm. 8 genannten Literatur – F. Baumgart (Hg.), *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*, Bad Heilbrunn 2007; A. Dörpinghaus, A. Poenitsch, L. Wigger, *Einführung in die Theorie der Bildung*, Darmstadt <sup>4</sup>2012; A. Dörpinghaus, I. K. Uphoff, *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt <sup>5</sup>2019; H. Hastedt (Hg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*, Stuttgart 2012; R. Horlacher, *Bildung*, Bern 2011; J. Raithel, B. Dollinger, G. Hörmann, *Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen*, Wiesbaden <sup>3</sup>2009; A. K. Treml, *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*, Stuttgart 2005.

Eigenleistung des Menschen; und das Selbst des Menschen wird gebildet im Sinne der stimmigen Entwicklung der ganzen Person. Wenn also ein Autor ein Buch schreibt mit dem Titel „Bildung. Alles, was man wissen muss“<sup>24</sup>, dann unterliegt er gleich in zweifacher Weise einem bildungstheoretischen Irrtum: Er verwechselt „alles, was man wissen muss“ mit dem, was er selber weiß bzw. für wissensnotwendig hält; und – noch gravierender – er verwechselt überhaupt Bildung mit Wissen.

- Bildung ist sowohl ein Prozess als auch dessen Ergebnis. Der Begriff „Bildung“ bezeichnet sowohl den *Entwicklungsprozess*, im Zuge dessen sich ein Mensch durch Aneignung von Wissen, Handlungsfähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen sowie durch die stimmige Integration der drei Komponenten eine bestimmte personale Konstitution („Identität“) verschafft; als auch das *Ergebnis dieses Prozesses*, also das Repertoire der erworbenen Kenntnisse, Handlungsfähigkeiten und Identitätsmerkmale, das dem Menschen eine bewusst gestaltete und individuell stimmige Weise seines Existenzvollzugs ermöglicht.
- Bildung vermittelt sowohl *personale Eigenschaften* als auch *materiale Gehalte*. Mit ersteren ist die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. soziale Fähigkeiten, Denkvermögen, Selbstreflexion, kritisches Bewusstsein, ästhetisches Empfinden gemeint. Letztere sind vorgegebene und vordefinierte Inhalte bzw. Fertigkeiten, die sich der Mensch durch kognitives Lernen und praktische Übung aneignet. Beide, personale Eigenschaften und materiale Gehalte, bilden keine voneinander trennbaren oder gar einander ausschließenden Bildungsgüter. Vielmehr gilt: Die Ausbildung personaler Eigenschaften geschieht nicht als ein für sich stehender, von den Lebenswirklichkeiten separierter Prozess, sondern nur „am Material“ der Inhalte und Fertigkeiten, die sich der Mensch im Zuge der Begegnung mit Wirklichkeit und der Kenntniszufuhr von außen aneignet. Und umgekehrt: Die Aneignung von Inhalten und Fertigkeiten ist kein Zweck für sich, sondern muss so geschehen, dass sie zur Formung der je eigenen Persönlichkeit beiträgt. Diese wechselseitige Bedingtheit hat der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927–2016) mit seinem berühmten Theorem der „kategorialen Bildung“ zum Ausdruck

---

<sup>24</sup> Vgl. D. Schwanitz, Bildung. Alles, was man wissen muss, Frankfurt a. M. 1999.

gebracht: „Das ‚Wesen‘ der Person formt sich nur in der Begegnung mit ‚wesentlichen‘, ‚übergreifenden‘, ‚allgemeinen‘ Gehalten.“<sup>25</sup> In eine andere komprimierte und bestechende Formel hat den für jeden Bildungsprozess konstitutiven Bedingungs-zusammenhang zwischen Inhalt und Person Hartmut von Hentig (geb. 1925) gefaßt: „Die Menschen stärken, die Sachen klären.“<sup>26</sup> Das Ziel von Bildung besteht demnach darin, dass der Mensch die Wissensinhalte und Fertigkeiten einerseits und seine Persönlichkeitsmerkmale andererseits stimmig integrieren und konstruktiv anwenden kann.

- Bildung ist ein *autosuffizienter Vorgang*, d.h. ein Handeln, das sich selbst genügt; das die angestrebten Ansprüche und Ziele im eigenen Vollzug erfüllt. Bildung ist mehr als Ausbildung. Bildung ist nicht schon gegeben, wenn bloß eine instrumentalisierende Zurüstung für vorgegebene Praktiken geschieht, deren Qualität nur danach bemessen wird, ob der Mensch anschließend die angezielten Funktionen möglichst effektiv erfüllt, bei der aber nicht darauf geachtet wird, wie sich der Vorgang der Ausbildung selbst vollzieht. Bildungsprozesse müssen *in sich die Qualitäten haben, zu deren Erfüllung sie den Menschen befähigen sollen*. Wenn Bildung Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität sein soll, steht sie unter dem Anspruch, dass ihre Akteure die Handlungsfähigkeit und Identität der zu bildenden Personen als gleichberechtigt anerkennen und zur Geltung bringen. Das heißt: Wenn Bildung *Bildung* sein will, hat jeder Mensch das Recht, an ihr teilzunehmen. Insofern kann man die selbstgefällige Reservierung der Bildung für den aristokratischen Kreis der „Hochkultur“-Genossen und den überheblichen Ausschluss des gemeinen Volkes aus der Bildung, die der eingangs zitierte Joseph Bernhart postuliert hat, getrost auf sich beruhen lassen; sie sind lediglich der Beleg dafür, dass Bernhart selbst das Wesen von Bildung nicht erfasst hat.

All diese Markierungen des Wesens der Bildung kann man in folgender Bestimmung zusammenfassen: Bildung ist nur dann Bildung, wenn sie den Menschen dazu befähigt, sich gegen die Verding-

---

<sup>25</sup> W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim <sup>2</sup>1963, 34f.

<sup>26</sup> H. von Hentig, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.

lichung als Objekt der Interessen anderer Menschen oder gesellschaftlicher Systeme zu wehren; wenn sie den Menschen in Stand setzt, sein Leben als Subjekt, in individueller Stimmigkeit und sozialer Verantwortung zu führen. Bildung findet ihre Bestimmung darin, dass sich der Mensch zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickelt. Somit steht die Bildung ihrem eigenen Wesen nach im Dienst am Menschen und seinem erfüllten Menschsein. Der Begriff „diakonische Bildung“ erweist sich im Grunde als Pleonasmus. Bildung ist per se diakonisch oder sie ist nicht Bildung. Bewahrt bleibt bei einem solchen Verständnis auch die doppelschichtige Bedeutung der Signatur „diakonisch“: Die Bildung steht als ganze im Dienst eines jeden Menschen, insofern sie dessen Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit und dessen Befähigung zu einem individuell erfüllten Leben zum Ziel hat. Aber gerade deshalb steht sie vorrangig im Dienst notleidender, benachteiligter, unterdrückter Menschen, insofern diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Lebensführung am meisten beeinträchtigt sind und somit der Bildung vorrangig bedürfen.

„Diakonische Bildung“ meint mithin keine spezielle Form oder Situation der Bildung; das Attribut „diakonisch“ zeigt die Wesensbestimmung jeder Bildung an.<sup>27</sup> Man befindet sich mit diesem Leitbegriff also nicht auf bildungstheoretischen Abwegen. Im Gegenteil: Sich diesen Wesenskern von Bildung in Erinnerung zu rufen erscheint umso notwendiger, als der öffentliche Bildungsdiskurs unserer Gesellschaft in den vergangenen Jahren von einer nicht unbedenklichen Depravation gekennzeichnet ist. Gleich ob in Bezug auf die Studienreformen an den Universitäten, die Ergebnisse der PISA-Studien für die verschiedenen Altersgruppen und Schularten<sup>28</sup>, die

---

<sup>27</sup> Die hier propagierte Idee der diakonischen Bildung unterscheidet sich somit deutlich von Konzepten, die unter ähnlichen Leitbegriffen, aber schon mit didaktischem Impetus ein „diakonisches Lernen“ im Sinne der Befähigung zu diakonischen Aufgaben anzielen. (Vgl. exemplarisch W. Boës, *Diakonische Bildung. Grundlegung einer Didaktik diakonischen Lernens an der Schule*, Leipzig 2013; M. Fricke, L. Kuld, A. Sliwka [Hg.], *Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning*, Münster 2018.)

<sup>28</sup> Vgl. PISA 2018 Ergebnisse (Band I). Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, in: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/1da50379-de.pdf?expires=1685209556&id=id&accname=guest&checksum=AB4414C10A67A69377D1BD9B58D04317> (Zugriff: 27.5.2023; PISA steht für „Programme for Inter-



Integration der Migrationsbevölkerung, die Entwicklung des Arbeitsmarktes, die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, die Digitalisierung oder andere Herausforderungen des Gesellschaftslebens – immerzu wird von „Bildungschancen“, „Bildungsoffensiven“, „Bildungspolitik“, „Bildungsinvestitionen“, „Bildungsprogrammen“ und ähnlichem gesprochen. Und fast ausschließlich sind damit gemeint Maßnahmen oder Anstrengungen, mit denen man die möglichst schnelle und möglichst effektive Zurüstung der Menschen für ihre Teilnahme an einem durchökonomisierten Gesellschaftsleben anzielt, sei es als funktionierende Arbeitskräfte, sei es als konsumierende Marktteilnehmer. In diesem Diskurs degeneriert der Begriff „Bildung“ zur viel zitierten Maxime der Employability, der „Tauglichmachung“ von Menschen. Yvonne Anders (\* 1977) etwa, Professorin für frühkindliche Bildung und Erziehung, beantwortet in einem Interview zur Bildung in Kitas die Frage, was „kindorientiertes Bildungsverständnis“ bedeutet, folgendermaßen:

„Pädagogisches Handeln und Bildungsangebote werden immer vom Kind aus gedacht, ausgehend von und entlang der kindlichen Interessen, eingebettet in Spiel- und Alltagssituationen. So findet die Förderung sprachlicher Fähigkeiten zum Beispiel beim Tischgespräch und beim gemeinsamen Vorlesen statt. Beim Kuchenbacken oder im Sandkasten wird das Abmessen von Flüssigkeiten geübt. Auch die Raumgestaltung spielt dabei eine große Rolle, so lässt sich das kindliche Interesse an Buchstaben und Zahlen schon früh stimulieren, wenn etwa Zahlen an Treppenstufen angebracht werden oder Namen über den Kleiderhaken.“<sup>29</sup>

Das Problem dieses „kindorientierten Bildungsverständnisses“ besteht darin, dass es eben *nicht* an den Kindern als Personen orientiert ist. Es will lediglich deren Fassungsvermögen und Lernweise berücksichtigen, um die Vermittlung von für das Gesellschaftsleben tauglich machenden Fertigkeiten zu optimieren. Es besteht kein Zweifel, dass unsere Gesellschaft Ausbildung im Sinne der Befähigung zu Tätigkeiten, insbesondere beruflichen, braucht. Jede und jeder will

---

national Student Assessment“). – Vgl. dazu kritisch Ladenthin, Haben wir noch Zukunft? (s. Anm. 22), 233–236.

<sup>29</sup> Y. Anders, „Mit Verschulung hat das nichts zu tun“ [Interview durch M. Spiewak], in: Die Zeit Nr. 23 vom 1. Juni 2023, 41.

ein gut gebackenes Brot essen, die Wohnung mit stabilen Möbeln ausstatten und die eigene Steuererklärung von einer kompetenten Steuerfachkraft bearbeiten lassen. Es besteht also kein Grund, den Gedanken der fachlichen Ausbildung kulturpessimistisch schlecht zu reden. Und all die Verfechter eines „klassischen Bildungsideals“ dürfen es sich auch nicht zu einfach machen, indem sie sich einseitig auf die Kritik an einer Ausbildungsfixierung kaprizieren, wodurch ihre Rede von Bildung zu einem leeren Popanz gerät. Aber Ausbildung muss eben eingebettet sein in die Bildung der Menschen. Ausbildung zu einem bestimmten fachlichen Können braucht als ihr Rahmengerüst die Bildung des Menschen zur stimmigen, gefestigten Persönlichkeit, damit sie als Ausbildung, d.h. als Aneignung von Fertigkeiten, auf eine für die beteiligten Personen stimmige Weise in Handeln umgesetzt wird. „Ausbildung ohne Bildung führt zu Wissen ohne Gewissen.“<sup>30</sup> Wenn Ausbildung *allein* zur Ausbildung wird, d.h. zur bloßen Herstellung von Tauglichkeit für vorgegebene Funktionen, dann wird sie den beteiligten Menschen, den Handelnden wie den Adressaten des Handelns, nicht gerecht, sondern dann dient sie jenen Kräften, die mit den Menschen etwas zu ihren Gunsten machen möchten. Deshalb ist es wichtig, sich zu vergewissern, was Bildung eigentlich ist.

## 5 Praxis der Befreiung

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire (1921–1997) hat sich zeit seines beruflichen Lebens für eine diakonische Bildung eingesetzt und dafür zahlreiche Analysen und Konzepte vorgelegt.<sup>31</sup> Die Chiffre,

---

<sup>30</sup> D. Goeudevert, *Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung*, München 2001, 1.

<sup>31</sup> Vgl. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten* (s. Anm. 22); P. Freire, *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek bei Hamburg 1977 (Stuttgart 1974); P. Freire, *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*, Reinbek bei Hamburg 1981; P. Freire, *Unterdrückung und Befreiung*. Hg. von P. Schreiner u. a., Münster 2007; P. Freire, *Bildung und Hoffnung*. Hg. von P. Schreiner u. a., Münster 2007; P. Freire, *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Übersetzt von I. Tamm, D. Oesselmann und P. Schreiner. Hg. von P. Schreiner u. a., Münster 2013.

anhand der seine Beiträge in der Landschaft der wissenschaftlichen Pädagogik identifiziert werden, ist das programmatische Leitwort „Bildung als Praxis der Freiheit“.<sup>32</sup> Der Ansatz seines Bildungsverständnisses lässt sich bereits an Alphabetisierungsprojekten ablesen, die Freire zu Beginn seiner beruflichen Tätigkeit in den 1950er-Jahren durchgeführt hat. Lesen und Schreiben sollten die Teilnehmenden lernen anhand von Wörtern, die existentiell betreffende Wirklichkeiten aus ihrer Lebenswelt bezeichnen, z. B. „Arbeit“, „Wasser“, „Brot“. Darin verbirgt sich Freires zentrales Anliegen einer „problemformulierenden Bildung“, die den Menschen ein kritisches Bewusstsein vermittelt, so dass sie ihre sozialen Wirklichkeiten, gerade auch die belastenden und konflikthafteren, benennen, bearbeiten und verändern können.<sup>33</sup> Einige der Richtungsanzeigen, die er mit seiner pädagogischen Theorie gesetzt hat, eignen sich dafür, der hier postulierten diakonischen Bildung etwas genauere konzeptionelle Konturen zu verleihen.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Die Überschrift zu diesem Abschnitt formuliert „Praxis der Befreiung“. Die zwei wichtigsten Buchtitel von Paulo Freire enthalten in der deutschen Übersetzung als Leitbegriff „Praxis der Freiheit“, wengleich auch Freire häufig von „Befreiung“ oder „befreiender Bildung“ spricht. Hier ist nicht Raum für eine – an sich sachlich gebotene (vgl. J. L. Segundo, Freiheit und Befreiung, in: I. Ellacuría, J. Sobrino [Hg.], *Mysterium liberationis*. Grundbegriffe der Theologie der Befreiung. Band 1, Luzern 1995, 361–381.) – eingehendere Unterscheidung der beiden Begriffe. Die Rede von „Praxis der *Befreiung*“ soll zumindest andeuten, dass eine diakonische Bildung tatsächlich auf die aktive Emanzipation aus lebenshemmenden Verhältnissen hinwirken muss und, um Strukturen der Unfreiheit nicht idealistisch zu überblenden, Freiheit nicht einfach als gegeben annehmen darf. Andererseits kann die Formulierung „Praxis der *Freiheit*“ dafür stehen, dass Formen diakonischer Bildung – sei es im Modus der bildenden Tätigkeit, sei es im Modus der bewussten Teilnahme an Bildungsprozessen – bereits ein Vollzug von Freiheit sind.

<sup>33</sup> Vgl. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten* (s. Anm. 22), 66–70; T. Knauth, Freire, Paulo, in: *LexRP I* (2001) 622–624.

<sup>34</sup> Vgl. als Sekundärliteratur: R. de Almeida Cunha, Paulo Freires pädagogisches Konzept als Ansatz für eine systematische Glaubensreflexion lateinamerikanischer Christen, Münster 1976; R. Bendit, A. Heimbucher, *Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit*, Weinheim 1977; W. Böhm, E. Schiefelbein, S. Seichter, *Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch*. 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Paderborn 2017, 111–129; K. Funke, Paulo Freire. *Werk, Wirkung und Aktualität*, Münster 2010; T. Knauth, J. Schroeder (Hg.), *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie*

### 5.1 Abwehr „kultureller Invasion“

Die Aussicht auf Befreiung aus Not entscheidet sich nicht nur, aber auch nicht zuletzt an der Möglichkeit, sich kulturelle Lebensformen und Wissensbestände anzueignen, d. h. am Zugang zu Bildung. Bildung ist ein entscheidender Faktor für die Teilhabe an gesellschaftlich gesteuerten Lebensressourcen und Lebensformen wie auch die Ungleichverteilung von Bildung ein entscheidender Faktor für soziale Benachteiligung und Spaltung ist. Die soziale Spaltung beginnt aber nicht erst beim ungleichen Bildungsstand, sondern bereits bei der ungleich verteilten Möglichkeit, den Prozess und den Inhalt der Bildung mitzubestimmen. Was Bildung ist, welche Bildungsinhalte vermittelt werden und wie Bildungssysteme funktionieren, bestimmen diejenigen, die die Macht haben, ihr Wissen als bildungsrelevant zur Geltung zu bringen.

Bildung steht also unter der Logik der Macht. Die Aneignung von Wissen und Lebensformen, worauf alle gleichermaßen als Orientierungsressource angewiesen sind, ist umgeschmolzen zum Herrschaftswissen jener elitären Minderheit, die die Macht hat zu definieren, welches Wissen wichtig und welche Lebensform anerkennenswert ist. Ihr steht die Mehrheit jener Gesellschaftsschichten gegenüber, deren Bedeutung auf die passive Funktion reduziert wird, die so vordefinierten Lebensformen und Wissensinhalte zu konsumieren. Freire bezeichnet den hier zutage tretenden Machtmechanismus der Bildung als „kulturelle Invasion“<sup>35</sup>.

„Bei diesem Phänomen handelt es sich darum, dass die Eindringlinge in den kulturellen Zusammenhang einer anderen Gruppe vordringen, ohne die Möglichkeiten der letzteren zu respektieren. Sie drängen ihre Sicht der Welt denen auf, bei denen sie eindrin-

---

und Befreiungstheologie im Dialog, Münster 1998; E. Lange, Einführung, in: Freire, Pädagogik der Unterdrückten (s. Anm. 22), 9–23; E. Lange, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche. Hg. und eingeleitet von R. Schloz, München – Gelnhausen 1980, 81–101; P. McLaren, N. de Lissovoy, Paulo Freire, in: H.-E. Tenorth (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band von John Dewey bis Paulo Freire, München 2012, 217–226; S. Seichter, Paulo Freire, in: Böhm, Fuchs, Seichter (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik (s. Anm. 8), 152–154.

<sup>35</sup> Vgl. Freire, Pädagogik der Unterdrückten (s. Anm. 22), 129–142.

gen, und blockieren die Kreativität der Überfallenen, indem sie ihre Ausdrucksmöglichkeiten lahmlegen. [...] Kulturelle Unterwerfung führt zur kulturellen Verfälschung derer, die überfallen werden. [...] In ihrer Leidenschaft zu herrschen, andere nach ihrem Bild und ihrem Lebensstil zu formen, möchten die Eindringlinge wissen, wie die, die sie überfallen haben, die Wirklichkeit begreifen – denn nur so können sie sie wirkungsvoller beherrschen.“<sup>36</sup>

Gemeint ist also jener Vorgang, bei dem bestimmte Personen bzw. Gruppen, die sich meist als eine elitäre Minderheit verstehen, über direkte Kontakte, Medien oder Konsumprodukte in die Alltagskulturen bzw. Lebenswelten anderer Menschen (nach Möglichkeit der Mehrheit einer Gesellschaft) eindringen, um ihre Überzeugungsgehalte, Normen und Lebensformen in die Kultur und Lebenswelt der anderen Menschen zu implementieren sowie diese zu deren Übernahme zu animieren. Das heißt: Die Menschen sollen durch die vermittelten Inhalte daraufhin programmiert werden, nach den Vorgaben der Eindringenden zu denken und zu handeln. Maßgabe allein sind die Vorstellungen und Praktiken der „Invasoren“, die diese bei den anderen Menschen verankern möchten. Was die Menschen ihrerseits an Lebenswissen, Werten und Praktiken haben, wird ignoriert, negiert oder eliminiert – und interessiert nur insofern, als durch deren Kenntnis die Assimilation der Menschen an die eigenen Ideen und Lebenseinstellungen effektiver vorangetrieben werden kann. Die Rollen sind also klar verteilt: Die Eindringenden sind die aktiven, vorgebenden Subjekte solcher „Bildung“, die anderen Menschen mit ihrer Alltagskultur und Lebenswelt die passiven, empfangenden Objekte. Um bei ihrem Eindringen auf Akzeptanz bei den anderen Menschen zu treffen, präsentieren sich die Akteure der eindringenden, behrenden Minderheit häufig im täuschenden Habitus der Freunde oder der Förderer der zu behrenden Mehrheit. Tatsächlich sind sie aber angetrieben von dem Bestreben, den anderen Menschen ihre Vorstellungen von richtigem Denken und Handeln aufzuzwingen. Zu diesem Zweck werden Kultur und Denken der anderen Menschen als geringwertig oder als nicht gültig diskreditiert und werden den anderen Menschen die Möglichkeiten ge-

---

<sup>36</sup> Ebd., 129f.

nommen, entsprechend ihrer genuinen Volkskultur zu leben und sich in ihrer eigenen Sprache zu artikulieren. Die Massivität und Emphase, mit der die Indoktrination betrieben wird, führt auf der anderen Seite dazu, dass die betreffenden Menschen mit der Zeit tatsächlich glauben, dass die von den „Invasoren“ propagierten Überzeugungen und Lebensformen die richtigeren oder wertvolleren seien, dass sie mit ihrer Kultur und Lebensweise die Unterlegenen oder Rückständigen seien und dass es in ihrem eigenen Interesse sei, sich den „Invasoren“ anzugleichen. „Kulturelle Invasion“ ist also Manipulation.<sup>37</sup>

Wie sich der Mechanismus der „kulturellen Invasion“ heute in der kirchlichen Praxis gestaltet, lässt sich vortrefflich an einer Kampagne in Deutschlands größtem Wallfahrtsort Altötting ablesen, die ihre Initiatoren als Form eines innovativen Bildungsangebots der Kirche präsentieren. Die dort traditionellerweise praktizierten Glaubensformen bilden ein klassisches Beispiel der Volksreligiosität. Unter dieser ist zu verstehen

„das Ensemble aus religiösen Symbolen, Praktiken und Überzeugungen, das die ‚einfachen Gläubigen‘ unabhängig von bzw. im Kontrast zu den Vorgaben der theologisch-kirchlichen Autoritäten als eigenständigen Ausdruck ihres Glaubens an Gott bzw. an etwas Transzendentes kreieren und als lebensweltlich eingewurzelten Bestandteil ihrer Lebensführung praktizieren.“<sup>38</sup>

Bei den Formen der Volksreligiosität handelt es sich zu einem hohen Anteil um Elemente der Kultur des einfachen Volkes. In ihnen können die Angehörigen des einfachen Volkes unabhängig von der kirchlichen Obrigkeit ihre Sorgen und Hoffnungen mit ihren eigenen Ausdrucksformen benennen. Von der eigenständigen Artikulation und genuinen Wahrnehmung von Lebenswirklichkeiten in Altötting zeugen die vielen Votivtafeln, welche die Gläubigen seit Jahrhunderten bis auf den heutigen Tag dorthin bringen und auf denen sie mit selbstgemalten Bildern zeigen, worum sie bitten und wofür sie danken (s. Abb. 4 und 5).

---

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 129 f.

<sup>38</sup> H. Haslinger, Volksreligion und Populismus, in: I. Nord, T. Schlag, Die Kirchen und der Populismus. Interdisziplinäre Recherchen in Gesellschaft, Religion, Medien und Politik, Leipzig 2021, 269–275, hier: 269.



Abb. 4: Votivtafeln an der Gnadenkapelle in Altötting  
Photo: Herbert Haslinger, privat

Seit mehreren Jahren wird nun dieser Wallfahrtsort von sogenannten „neuen geistlichen Gemeinschaften“ wie „Legionäre Christi“ oder „Gemeinschaft Emmanuel“<sup>39</sup> okkupiert. Sie besetzen dort zunehmend die Räume des religiösen Handelns und betreiben von dort aus – nachdrücklich gefördert durch Amtsträger der Kirche, die sich von solchen fundamentalistischen Bewegungen eine Bestandssicherung der Kirche in säkularisierten Gesellschaften erhoffen – ihre Kampagnen der Missionierung, der Begeisterung und der Indoktrination. Unter anderem führt man Jahr für Jahr ein umfangreiches Programm an Katechesen zu Themen des christlichen Glaubens durch – von Gott und Trinität über Jesus Christus, Heiliger Geist

<sup>39</sup> Vgl. zu deren Bewertung H. Haslinger, *Macht in der Kirche. Wo wir sie finden – Wer sie ausübt – Wie wir sie überwinden*, Freiburg i. Br. 2022, 386–403.



Abb. 5: Votivtafel an der Gnadenkapelle in Altötting aus dem Jahr 2013  
 („Maria hat geholfen – Promotion an der LMU“  
 Photo: Herbert Haslinger, privat

und Jungfrau Maria bis zu Erlösung und Vergebung der Sünden.<sup>40</sup> Deren Initiatoren, die „geistlichen Gemeinschaften“ und kirchlichen Amtsträger, sehen sich selbst als die Hüter des wahren Glaubens und betrachten ihr Tun als notwendige Form von Bildung. In den Menschen von heute erkennen sie dagegen überwiegend die Träger einer defizitären Lebensform, gekennzeichnet von Glaubensverlust, moralischer Dekadenz und Gottesferne, die sie durch eine – aus ihrer Sicht – attraktive, begeisternde Präsentation von christlichen Glaubensinhalten und kirchlichen Sozialformen wieder zum „wahren

<sup>40</sup> Vgl. Was glaubst du? Einladung zur Impuls-Katechese 2017. St. Magdalena – Altötting, in: <https://stefan-oster.de/wp-content/uploads/2017/07/3970-02.23.17-Katechese-2017-Flyer.pdf> (Zugriff: 30. 5. 2023).



Glauben“ zurückführen möchten. Allerdings sind ihre Katechesen zu christlichen Glaubensinhalten nicht das, was die Menschen an einem solchen Wallfahrtsort brauchen – nicht wenn sie aus religiöser Überzeugung dorthin kommen, weil sie dann solche Belehrungen nicht nötig haben; und nicht wenn sie in schwierigen Lebenssituationen dorthin kommen, weil sie dann andere Sorgen haben. Vielmehr werden durch das platzgreifende indoktrinierende Agieren der Bewegungen und Kirchenkräfte sowohl die einfachen Gläubigen wie auch deren eigene religiöse Ausdrucksformen von diesem Ort verdrängt.

Vor der Kontrastfolie dieses realen Beispiels, aber wieder davon losgelöst kann nun resümierend gesagt werden, was „Abwehr kultureller Invasion“ als Prinzip diakonischer Bildung bedeutet. Die Menschen, gerade auch die einfachen, randständigen Menschen, sollen befähigt werden, sich gegen eine Programmierung mit fremdbestimmten Wissensinhalten und Lebensnormen zu wehren – gleich von wem solche fremdbestimmende Normierung ausgeht: von fundamentalistischen Bewegungen, von erhaben und unanfechtbar sich dünkenden Theologinnen und Theologen, von Inhabern kirchlicher Machtpositionen oder von selbsternannten Wächtern einer avantgardistischen Political-Correctness. Bildung ist zu praktizieren als Ermächtigung. Ermächtigt werden sollen die Stummen und Mundtot-Gemachten, indem sie ihre eigene genuine Sprache (wieder) lernen und eigenständig gebrauchen können. Bildung soll unterdrückte, geringgeachtete, bedeutungslos gemachte Menschen dazu ermächtigen, ihre eigene Wirklichkeit auf authentische Weise zur Sprache zu bringen, über dieses Sprechen die eigene kulturelle Identität zu formen und zu zeigen sowie das eigene Wissen und die eigenen Lebensformen als relevantes Kulturgut zu pflegen.

## 5.2 „wirkliches Wort“

Wenn Bildung diakonisch sein soll, dann bedeutet das, dass Menschen durch Bildung Heilung und Befreiung erfahren sollen. Bildung ist nicht schon dadurch diakonisch, dass sie über das Heil und über die Befreiung von Gott her redet, sondern dadurch, dass sie davon in einer Weise redet, die Heil und Befreiung Wirklichkeiten im Leben der Menschen werden lässt. Bildung ist also dann diakonisch, wenn die in ihr ausgesprochenen Worte in diesem Sinn *wirkliche Worte*

sind. „Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern“<sup>41</sup> in Richtung Heil und Befreiung für die Menschen. Wo Bildung sich diesem Anspruch nicht unterstellt, wo sie zum Selbstzweck gerät, wo sie als Vermittlung von Inhalten dient, die unabhängig von der Lebensrealität bzw. gegen die Bedürfnisse der Menschen definiert sind, da bringt sie keinen Wandel der Verhältnisse, da bleibt sie „unechtes Wort [...] wird dann zu einem leeren Wort, das nicht mehr in der Lage ist, die Welt zu kritisieren“<sup>42</sup>.

Was damit gemeint ist, dass Bildung „wirkliches Wort“ sein muss, wird an einer Situation deutlich, die ich im Rahmen einer Firmkatechese erlebte und in der dieses Postulat deutlich verfehlt wurde:

An der Firmvorbereitung nahm ein Mädchen teil, das aus gestörten Familienverhältnissen stammte, in der Schule schwach war und sowohl in der Klasse als auch bei den Jugendlichen des Ortes eine Außenseiterin war. Dieses Mädchen kam nur unregelmäßig zum Sonntags- und Schulgottesdienst, nicht zuletzt deshalb, weil sie jeden Gottesdienstbesuch gegen Mutter und Geschwister durchsetzen musste. Der Pfarrer drohte dem Mädchen, sie nicht zur Firmung zuzulassen, wenn sich ihre Gottesdienstdisziplin nicht bessern würde. Von diesem Zeitpunkt an war auch bei den anderen Jugendlichen die Außenseiter-Rolle des Mädchens endgültig verfestigt. Sie sahen in ihr dasjenige Gruppenmitglied, von dem man sich umso mehr abgrenzen musste, je mehr man der gemeinsamen Sache „Firmung“ sichergehen wollte. Der Pfarrer verstand den Bildungsvorgang der Firmvorbereitung als Gelegenheit, den Jugendlichen einen Inhalt der Glaubenspraxis, nämlich die Norm des Gottesdienstbesuchs, einzubläuen. Er glaubte, die Vermittlung dieses Wissens gegen die Lebenswirklichkeit des Mädchens durchsetzen zu müssen. Dadurch wurde die Firmvorbereitung für das Mädchen zu einem zusätzlichen Faktor der Ausgrenzung; durch diese Form der „Bildung“ hat sich an ihrer zwangsvollen Lebenslage gerade nichts verändert.

Bildung blieb hier „unechtes, leeres Wort“. Notwendig hingegen wäre in dieser Situation eine Firmvorbereitung gewesen, in der das Mädchen wie auch die anderen Jugendlichen erfahren, dass ihr gemein-

---

<sup>41</sup> Freire, Pädagogik der Unterdrückten (s. Anm. 22), 71.

<sup>42</sup> Ebd.

sames Leben auch nach anderen Gesetzmäßigkeiten verlaufen kann als nach denen, die sie in ihrem sonstigen Alltag erleben. Wäre die Hoffnung des Mädchens, endlich einmal Integration und Anerkennung zu erfahren, als das für alle Beteiligten hier und jetzt anstehende Bildungsanliegen erkannt worden und hätte man dem Mädchen die Erfahrung einer Gegenwirklichkeit zur erlittenen Nicht-Wertschätzung und Ausgrenzung ermöglicht, dann wäre „Firmung“ für das Mädchen „wirkliches Wort“ geworden, nämlich Stärkung ihrer Persönlichkeit. Und dann wäre die Vorbereitung dazu dem Wesen des Sakramentes der Firmung deutlich näher gekommen als mit der sanktionierenden Einforderung des Gottesdienstbesuches.

Das Verständnis der Bildung als „wirkliches Wort“ verlangt eine Umkehrung der in kirchlichen Metiers üblichen Zielbestimmung der Bildung. Nicht Indoktrination normativ vorgegebener Glaubensinhalte und nicht Animation zu einer diesen Inhalten entsprechenden Lebensweise können das Ziel von Bildung sein. Soll Bildung Praxis der Befreiung sein, ist sie so anzulegen, dass Menschen in ihr einen Ansatzpunkt sehen können, sich aus zwangsvollen, bedrückenden Lebenszusammenhängen zu lösen und für sich eine förderliche, gedeihliche Lebenslage zu schaffen. Kognitiv zu erfassende Glaubensinhalte sind dabei keineswegs obsolet. Aber sie stehen unter dem Kriterium der Befreiung der Menschen aus lebenshemmenden Situationen. Sie sind so auszuwählen, zu deuten und zur Sprache zu bringen, dass sie den Prozess der Lösung aus zwangsvollen Lebensverhältnissen voranbringen. Und wenn sie zu einem erfüllten Menschsein der Menschen beitragen, dann zeigt sich gerade darin ihre Wahrheit als *christliche* Glaubensinhalte.

### 5.3 „Dialog“

„Nun heißt zwar das wirkliche Wort sagen [...] die Welt verwandeln, aber dieses Wort sagen ist nicht Privileg einiger weniger Menschen, sondern das Recht eines jeden. Also kann keiner ein wirkliches Wort allein sagen, noch kann er es *für* andere sagen in einem präskriptiven Akt, der die anderen ihres Wortes beraubt.

Dialog ist die Begegnung zwischen Menschen, vermittelt durch die Welt, um die Welt zu benennen. Daher kann Dialog sich nicht ereignen zwischen solchen, die die Welt benennen wollen, und solchen, die eine solche Benennung nicht wünschen –

zwischen solchen, die anderen Menschen das Recht, ihr Wort zu sagen, verwehren, und solchen, deren Recht zu reden ihnen verwehrt worden ist. Die, denen das Grundrecht verweigert wurde, ihr Wort zu sagen, müssen dieses Recht zunächst wiedergewinnen und die Fortsetzung dieses entmenschlichenden Übergriffs verhindern.

Wenn es also dadurch zu einer Verwandlung der Welt kommt, dass Menschen ihr Wort sagen und die Welt benennen, dann drängt sich der Dialog auf als die Weise, durch die Menschen ihrem Sinn als Menschen gerecht werden. So ist der Dialog eine existentielle Notwendigkeit. Da nun der Dialog jene Begegnung ist, in der die im Dialog Stehenden ihre gemeinsame Aktion und Reflexion auf die Welt richten, die es zu verwandeln und zu vermenschlichen gilt, kann dieser Dialog nicht auf den Akt reduziert werden, dass eine Person Ideen in andere Personen einlagert. Er kann auch [...] kein feindseliges, polemisches Argumentieren zwischen Menschen sein, die nicht der Benennung der Welt, auch nicht der Suche nach Wahrheit, sondern der gegenseitigen Aufnötigung ihrer eigenen Wahrheit verpflichtet sind. Weil Dialog Begegnung zwischen Menschen ist, die die Welt benennen, darf er keine Situation bilden, in der einige Menschen auf Kosten anderer die Welt benennen. Vielmehr ist er ein Akt der Schöpfung. Er darf nicht als handliches Instrument zur Beherrschung von Menschen durch andere dienen. Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen.<sup>43</sup>

Eine diakonische Bildung sperrt sich gegen ein Konzept, in dem einige wenige, die dazu privilegiert sind, Inhalte monologisch vorgeben und von anderen die Annahme dieser Inhalte einfordern können. Bildung ist als Dialog zwischen den Menschen zu konzipieren, die in der Bildungssituation aufeinandertreffen. Diakonie, theologisch verstanden als Zeugnis von Gott, das in der Verantwortung für den Anderen besteht<sup>44</sup>, impliziert gerade das unhintergehbare Beziehungsverhältnis, in dem als erstes ein indispensable Anspruch

---

<sup>43</sup> Ebd., 72.

<sup>44</sup> Vgl. Haslinger, Diakonie (s. Anm. 7), 205–217.

vom Anderen her auf das Ich trifft, das Ich also „angesprochen“ wird, und in dem das Ich auf diesen Anspruch antwortet, indem es sich ihm unterstellt. Auf die Bildung bezogen heißt dies, dass die Menschen, denen etwas vermittelt werden soll, zunächst und vorrangig selbst als „ansprechende“ und beanspruchende Menschen anerkannt und befähigt werden müssen. Im gleichen Sinn verlangt die auf Menschlichkeit bedachte Reich-Gottes-Praxis danach, dass Menschen ihren Willen selbst bekunden und an der Definition der „notwendigen“ Praxis selbst mitwirken können. Jesu erster Akt in der Begegnung mit dem blinden Bartimäus vor Jericho (Mk 10,46–52) besteht in der Frage: „Was willst du, dass ich dir tue?“. Mit ihr unterstellt er sich dem Anspruch des Bartimäus; mit ihr ermutigt er Bartimäus, seine Welt und sein Bedürfnis zu benennen; und mit ihr öffnet er sich für eine dialogische Beziehung, in der das, was am Ende der Begegnung steht, dem Lebensbedürfnis des Bartimäus gerecht wird.<sup>45</sup>

Eine diakonische Bildung steht unter dieser Maßgabe und darf die hier angezeigte Beziehungsstruktur nicht verletzen. Die diakonische Strukturierung der Bildung bedeutet, dass sich die vom jeweiligen Inhalt betroffenen Menschen mit ihren Erfahrungen, Fragen, Situationsdefinitionen, Bedürfnissen, Sprach- und Denkmustern, Handlungsformen usw. darin einbringen und so den Inhalt des Bildungsvorgangs von sich aus bestimmen können. Selbst bei denjenigen Praxisformen der Bildung, die – wie z. B. eine Predigt – von ihrer Eigenart her auf den ersten Blick eine monologische Struktur aufweisen, ist dem Prinzip des Dialogs Genüge zu leisten. Wer nämlich das Privileg hat, allein bzw. in einer ihm vorbehaltenen Redeform Inhalte thematisieren und folglich Bildungsinhalte bestimmen zu können, muss sich umso bewusster der selbstkritischen Anforderung unterstellen, diese Inhalte nicht gegen Wirklichkeiten und Bedürfnisse der Menschen durchzusetzen. Er steht unter der Anforderung, in seinem Reden die Lebensrealitäten der Menschen wahrzunehmen, die Erfahrungen und Sichtweisen der betroffenen Menschen als Ansprüche an sich selbst zu akzeptieren und sie so zur Sprache zu bringen, dass die hörenden oder lesenden Menschen einen förderlichen Impuls in Richtung einer freieren, menschenwürdigen Lebenspraxis erhalten.

---

<sup>45</sup> Vgl. H. Haslinger, *Pastoraltheologie*, Paderborn 2015, 293–307.

#### 5.4 Vom „Bankier“ zum „humanistischen Revolutionär“

Die Brisanz der Spannung zwischen monologischer und dialogischer Bildung bzw. die Notwendigkeit der Umkehr zu einer dialogischen Bildung wird erkennbar, wenn man die Bedeutung der Bildung reflektiert vor dem Hintergrund der von Freire vorgenommenen Unterscheidung zwischen einer unterdrückerischen Bildung in der Manier des „Bankiers“ und der echten, befreienden Bildung des „humanistischen Revolutionärs“, d.h. dessen, der die Menschen dazu befähigen will, selber die Probleme ihrer Lebenswirklichkeit zu artikulieren und die bedrückenden Verhältnisse ihres Lebens zu verändern:

„Übermittlung, bei der der Lehrer als Übermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, dass sie dadurch zu ‚Containern‘ gemacht werden, zu ‚Behältern‘, die vom Lehrer ‚gefüllt‘ werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, dass sie gefüllt werden, um so bessere Schüler sind sie. So wird Erziehung zu einem Akt der ‚Spareinlage‘, wobei die Schüler das ‚Anlage-Objekt‘ sind, der Lehrer aber der ‚Anleger‘ [der auf seine möglichst hohe Rendite in Form einer möglichst starken Prägung der Schüler nach seinen Vorstellungen hofft; Verf. ...] Das ist das ‚Bankiers-Konzept‘ der Erziehung, in dem der den Schülern zugestandene Aktionsradius nur so weit geht, die Einlagen entgegenzunehmen, zu ordnen und aufzustapeln. [...]

Im Bankiers-Konzept der Erziehung ist Erkenntnis eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sie als solche betrachten, die nichts wissen. [...]

Es ist nicht überraschend, dass das Bankiers-Konzept der Erziehung Menschen als anpassbare, beeinflussbare Wesen betrachtet. Je mehr die Schüler damit beschäftigt sind, die Einlagen zu stapeln, die ihnen anvertraut sind, um so weniger entwickeln sie jenes kritische Bewusstsein, das entstehen würde, wenn sie in die Welt als Verwandler dieser Welt eingreifen würden [...], desto stärker neigen sie dazu, sich der Welt einfach so, wie sie ist, [...] anzupassen.“<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Freire, Pädagogik der Unterdrückten (s. Anm. 22), 57–59.

Diesem Bankiers-Konzept der Bildung – das sich unschwer in den oben beschriebenen Glaubenskatechesen in Altötting wiedererkennen lässt und dessen Akteure sich eben nicht unterscheiden von Banken, die Neugeborenen Sparbücher mit 5 Euro Guthaben schenken, um sie als Kunden zu gewinnen und mit ihren Anlagen Gewinne *für sich* zu erzielen – setzt Freire für eine diakonische Bildung – in der Menschen eigenständig die Wirklichkeiten ihres Lebens benennen und die bedrückenden Lebensverhältnisse verändern können sollen – das Konzept des „humanistischen Revolutionärs“ oder „humanistischen Erziehers“ entgegen:

„Echte Bildungsarbeit wird nicht von A *für* B oder von A *über* B vollzogen, sondern vielmehr von A *mit* B, vermittelt durch die Welt – eine Welt, die beide Seiten beeindruckt und herausfordert und Ansichten oder Meinungen darüber hervorruft. Diese Ansichten, von Ängsten, Zweifeln, Hoffnungen oder Hoffnungslosigkeit durchsetzt, implizieren beachtliche Themen, auf deren Grundlage der Programminhalt des Bildungsvorgangs aufgebaut werden kann. [...] Wir können nicht einfach zum Arbeiter – in der Stadt oder auf dem Land – gehen, um ihm im Bankiers-Stil Kenntnisse zu vermitteln oder ihm das Modell des guten Menschen aufzunötigen, das in einem Programm enthalten ist, dessen Inhalt wir selbst organisiert haben. Viele politische und pädagogische Pläne sind gescheitert, weil ihre Autoren nur aus ihrer eigenen persönlichen Wirklichkeitsschau heraus geplant und den Menschen in der Situation überhaupt nicht in Rechnung gestellt haben (es sei denn als Objekt ihrer Aktion).

Für den echt humanistischen Erzieher wie den echten Revolutionär ist die Wirklichkeit, die von ihnen mit anderen Menschen zusammen verwandelt werden muss, Gegenstand des Handelns, nicht aber der Mensch selbst. Unterdrücker behandeln Menschen in der Absicht, sie zu indoktrinieren und einer Wirklichkeit anzupassen, die als solche unangetastet bleiben soll. [...]

Die Aufgabe der Humanisten besteht im Gegenteil darin, darauf zu achten, dass die Unterdrückten die Tatsache erkennen, dass sie, solange sie die Unterdrücker in sich selbst als gespaltene Wesen ‚beherbergen‘, nicht wahrhaft menschlich sein können.

[...] Man kann keine positiven Ergebnisse von einem pädagogischen oder politischen Aktionsprogramm erwarten, das die be-

sondere Sicht der Welt nicht respektiert, die das Volk pflegt. Ein solches Programm ist nichts anderes als kulturelle Invasion.

Ausgangspunkt für die Organisation des Programminhalts einer pädagogischen oder politischen Aktion muss die gegenwärtige existentielle und konkrete Situation sein. Sie muss also die Bedürfnisse des Volkes reflektieren. Indem man bestimmte grundlegende Widersprüche aufgreift, muss man diese existentielle, konkrete und aktuelle Situation dem Volk als Problem darstellen, das herausfordert und eine Antwort verlangt, nicht bloß auf der intellektuellen Ebene, sondern auf der Ebene des Handelns.

Wir dürfen nie bloß über die gegenwärtige Situation reden, wir dürfen nie den Menschen Programme überstülpen, die wenig oder nichts mit ihren eigenen Sorgen, Zweifeln, Hoffnungen und Befürchtungen zu tun haben – Programme, die manchmal die Furcht des unterdrückten Bewusstseins bloß noch vermehren.<sup>47</sup>

Damit ist in exzellenter Weise das Anliegen einer diakonischen Strukturierung der Bildung beschrieben. In der Spannung zwischen einer unterdrückerischen und einer befreienden Bildung hat sich christliche Bildung dadurch als Diakonie zu bewähren, dass sie sich von einer so genannten „Bildung“ abhebt, in der Inhalte indoktriniert, Lehren vorgegeben und gegenüber dem Volk durchgesetzt werden und in der privilegierte, machthabende Kräfte aus Gesellschaft und Kirche ihre Selbststabilisierung, nicht aber den Menschen zum Anliegen der Bildung machen. Diakonische Bildung bedeutet, in Bildungsprozessen den Menschen Raum zu geben dafür, sich mit ihren Lebenswirklichkeiten zu artikulieren, darüber mit anderen Menschen in Austausch zu treten und dadurch Beistand bzw. Ermutigung auf dem Weg der Befreiung aus ihren Notlagen zu erfahren.

### 5.5 „generative Themen“

Bei der Bestimmung, von welcher Art die Themen befreiender Bildungsprozesse sein müssen, geht Freire aus von der anthropologischen Verfasstheit des Menschen als *existierendes* Wesen.<sup>48</sup> Im Ge-

---

<sup>47</sup> Ebd., 76–79.

<sup>48</sup> Vgl. zum Folgenden ebd., 81–85.



gensatz zu Tieren ist der Mensch nicht einfach in seinem Da- und Sosein verfangen; er kann es gestalten. Er kann aus sich herausgehen und sich anderen Wirklichkeiten zuwenden. Er kann die Welt als ein dem eigenen Ich gegenübergestelltes Objekt erkennen und so Entscheidungen treffen darüber, wie er sich dieser Welt gegenüber verhält. Er kann über den jeweiligen Zeit-Ort-Punkt hinausgehend Ziele setzen und kann Wirklichkeiten entsprechend diesen Zielen verändern. Der Mensch als existierendes Wesen überwindet die Grenzen seines augenblicklichen Da- und Soseins und „entwirft sich“, macht von sich und von der ihn umgebenden Welt Entwürfe. So erfasst der Mensch Sachverhalte, Erfahrungen und Zustände, die weit über die ihn je augenblicklich begrenzende Situation hinausgehen. Die Menschen sind auf diese Weise verbunden durch den gemeinsamen Horizont der unendlichen und immer wachsenden Gesamtheit dessen, was sie von sich aus entwerfen, und auch dessen, was sie an der Verwirklichung ihrer Entwürfe und Ideen hindert. Diese Gesamtheit an „Themen“, mit denen sich Menschen beschäftigen (können), ist das „thematische Universum“, unter dem sich Menschen zu einer Epoche der Geschichte zusammenfinden. Die Themen dieses thematischen Universums nennt Freire

„generativ [...], weil sie (was immer sie auch enthalten und welche Aktion auch immer sie hervorrufen mögen) die Möglichkeit enthalten, in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen.“<sup>49</sup>

Eine Bildung, die diakonisch sein will, die also dem Wesen des Menschen gerecht werden will, muss realisieren, dass die Lebenswirklichkeiten, die „Themen“ der Menschen unabschließbar sind. Bildung erweist sich dadurch als im Dienst des Menschen stehend, dass in ihr potentiell alle Lebensthemen des Menschen zur Sprache kommen können. Den alleinigen Maßstab dafür bildet die Frage, welche Themen die am jeweiligen Bildungsprozess beteiligten Menschen je für sich als *notwendig* erachten. Das Bestreben hingegen, die Inhalte der Bildung unabhängig von den betroffenen Menschen zu definieren und sie einzugrenzen auf einen katalogartigen, allgemein und einheitlich vorgeschriebenen Themenbestand, wird dem Wesen und

---

<sup>49</sup> Ebd., 84, Anm. 19.

der Würde des Menschen nicht gerecht und ist folglich unvereinbar mit einer diakonischen Bildung. Eine diakonische Bildung erliegt nicht der Versuchung, sich durch die Beschränkung auf einen einheitlich definierten Inhaltskatalog gegen Unwägbarkeiten in den eigenen Prozessen und Effekten abzusichern, sondern bewegt sich im „thematischen Universum“ der Menschen. Sie ist ein *generatives* Feld: In ihr werden Themen nicht vorgegeben, sondern in ihr entstehen Themen.

Nun meint aber das Theorem „generatives Thema“ nicht nur, dass aus Themen neue Themen entstehen. Wenn eine Wesensauszeichnung des Menschen als eines *existierenden* Wesens darin besteht, dass er über seine je gegebene Situation hinaus Zugriff auf die Welt nimmt, sich in die Zukunft hinein entwirft und dadurch Ideen von Wirklichkeiten schafft, die seine jeweilige Situation übersteigen, dann ist der Mensch auch darauf angelegt, sich der Kluft zwischen seiner real gegebenen Situation und seiner ideell entworfenen Situation bewusst zu werden. Ist die gegebene Situation belastend und drücken sich in den projizierten Zuständen Hoffnungen auf ein irgendwie besseres Leben aus, dann wird die bewusst wahrgenommene Kluft zum spürbaren Schmerz, und die betroffenen Menschen drängen auf eine Überwindung der Spannung zwischen belastendem Jetzt und erhofftem Noch-Nicht.

„Begreifen letztere eines Tages diese Situation als Grenze zwischen Sein und Menschlicher-Sein und nicht mehr als Grenze zwischen Sein und Nichts, dann beginnen sie ihre zunehmend kritischen Aktionen darauf abzustellen, die unerprobte Möglichkeit, die mit diesem Begreifen verbunden ist, in die Tat umzusetzen.“<sup>50</sup>

Die Themen der Menschen sind also auch in dem Sinn *generativ*, dass sie ein handlungsleitendes Bewusstsein evozieren. Dadurch, dass die Spannung zwischen gegebener und erhoffter Situation artikuliert wird, entsteht beim Menschen ein Reflektieren darüber, in welcher Situation er sich befindet, was ihn in dieser Situation in seinem Menschsein belastet und welche anderen Situationen seinem Bedürfnis nach einem menschlicheren Menschsein gerechter werden. Und dem Menschen wird gleichzeitig bewusst, dass er durch

---

<sup>50</sup> Ebd., 85.

eigene Aktivität die gegebene Situation überwinden und die erhoffte Situation anstreben kann. Thematisierungen von Lebenswirklichkeiten, die das bewirken, sind generativ in dem Sinn, dass sie nicht nur Wissen *über* Situationen vermitteln, sondern *in* den Lebenssituationen der Menschen etwas in Gang setzen, etwas entstehen lassen. Hier ist das formuliert, was Freire an anderer Stelle „*conscientização*“ nennt. Es ist die Bezeichnung für einen „Lernvorgang, der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.“<sup>51</sup> Konzientisation<sup>52</sup> ist nicht Wissensvermittlung und auch nicht einfach Bewusstseinsbildung. Als konstitutives Motiv enthält sie die *Aktivierung* zu eigenem befreiendem Handeln. Man könnte sie als „aktivierende Bewusstseinsbildung“ begreifen, d. h. als Lernprozess, der für die betroffenen Menschen zugleich den Impetus beinhaltet, eine belastende, unmenschliche Situation nach eigener Maßgabe bzw. durch eigenes Handeln zu überwinden.

In diesem Sinn als Bearbeitung „generativer Themen“ verstanden bewährt sich Bildung dadurch in ihrer diakonischen Qualität, dass sie Prozesse in Gang setzt oder bestärkt, in denen sich in Sonderheit notleidende, sozial randständige, unterdrückte Menschen aus ihren notvollen, entwürdigenden Zuständen befreien und zu einem stimmigen Leben finden. Dabei sind nicht nur Veränderungen in den Lebenssituationen der primär von Not betroffenen Menschen angesagt, sondern auch Veränderungen bei den sekundär Betroffenen, also bei den Menschen, die sich nicht gleichermaßen in der Notlage befinden, deren Lebenssituation bzw. -führung aber in einem Zusammenhang damit steht. Für diakonische Bildungsprozesse hat dies zur Konsequenz, dass Not, notleidende Menschen und das Selbsterleben notleidender Menschen nicht mehr im Modus der distanzierten Bearbeitung eines Sachthemas thematisiert werden können,

---

<sup>51</sup> Ebd., 25, Anm. 1.

<sup>52</sup> Vgl. R. de Almeida Cunha, Pädagogik als Theologie. Paulo Freires Konzept der Konzientisation als Ansatz für eine Glaubensreflexion lateinamerikanischer Christen, in: F. Castillo (Hg.), Theologie aus der Praxis des Volkes. Neuere Studien zum lateinamerikanischen Christentum und zur Theologie der Befreiung, München – Mainz 1978, 61–124; B. Bleyer, Subjektwerdung des Armen. Zu einem theologisch-ethischen Argument im Zentrum lateinamerikanischer Befreiungstheologie (RaFi 38), Regensburg 2009, 39–107.

nach deren Beendigung die Teilnehmenden unverändert in ihre unveränderten Kontexte zurückgehen könnten. Generativ sollen die darin bearbeiteten Themen auch in der Form werden, dass der jeweilige Bildungsprozess auf persönlichen Begegnungen zwischen notleidenden und nicht-notleidenden Menschen basiert und dass in diesem Begegnungsgeschehen die jeweiligen Betroffenheiten, die primären und die sekundären, bzw. die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Lebenssituationen bewusst gemacht werden. Erst auf der Basis eines solchen Bewusstseins für die eigene Verstrickung in Notsituationen (und nicht nur eines Wissens über die Situation) kann erhofft werden, dass Veränderungsprozesse in Gang kommen – bei den Notleidenden in Richtung auf Befreiung aus Not, bei den Nicht-Notleidenden in Richtung auf Beseitigung der Zustände, die die Not der Anderen verursachen. Ein solches in der Beziehungsnähe wurzelndes Bewusstsein ist nicht mehr so leicht wie distanziert angeeignetes Wissen verharmlosend umzudeuten oder dispensierend auszublenden.

## 6 Die Versuchung des autoritären Umkippens

Oben in Abschnitt 3 wurde die Idee der diakonischen Bildung anhand der Allegorie der „Carità educatrice“, der erziehenden Caritas veranschaulicht, jener Darstellungen also, die eine Frau zeigen, welche Kinder ernährt bzw. umsorgt und zugleich zum Lesen anhält, und die so die Zusammengehörigkeit von Diakonie und Bildung symbolisieren. Es gibt aus der Hand des niederländischen Malers Dionys van Nijmegen (1705–1798) eine aufschlussreiche Variation dieser Caritas-Personifikation (s. Abb. 6):

Sie zeigt ebenfalls eine Frau, die an ihrer Brust ein kleines Kind stillt und an deren Seite ein etwas größeres Kind in einem Buch liest – und folgt damit dem bekannten Schema. Zusätzlich weist sie jedoch zwei weitere Elemente auf: In ihrer Rechten, die sie auf den Rücken des lesenden Kindes gelegt hat, hält die Frau eine Rute; sie steht dafür, dass der Sorge um Bildung bei Bedarf mit Mitteln der körperlichen Züchtigung Nachdruck zu verleihen sei. Im Bildhintergrund ist neben dem dicken Stamm eines großen Baumes ein dünnes, junges Bäumchen zu sehen, das an einen Stock gebunden zur Seite gebeugt wird, um so in eine bestimmte Richtung zu wachsen. Es



Abb. 6: Dionys van Nijmegen, Caritas unterrichtet ein Kind,  
Nimwegen, Sichtung De Beide Weeshuizen, 1768

© rkd.nl – Dionys van Nijmegen, Caritas als verzorgster en  
opvoedster der wezen, 1768 Private collection

symbolisiert das zu erziehende Kind, dessen Entwicklung vor ungewollten Auswüchsen bewahrt und in eine vorgesehene Richtung gelenkt werden soll. Auch diese Darstellung war für ein Waisenhaus bestimmt und diente dort offensichtlich als programmatisches Bild für die Überzeugung, dass sich in der Funktion dieser Einrichtung liebende Umsorgung und disziplinierende Züchtigung verbinden müssten.<sup>53</sup>

Ein paradoxes Phänomen, das in der Bildungs- und Erziehungsgeschichte immer wieder begegnet, tritt mit dem Bild vor Augen: Gerade dort, wo pädagogisches Handeln sehr nachdrücklich gemäß dem Ideal der liebenden, anerkennenden Zuwendung gezeichnet wird, kippt der Impetus der Sorge um den jungen Menschen häufig in einen autoritären Habitus um, in dem Formen und Strukturen der Erziehung und Bildung zur Manipulation, Identitätsdestruktion, sozialen Kontrolle, Domestizierung, mitunter sogar Unterdrückung des Menschen eingesetzt werden. Leuchtgestalten der kinderfreundlichen Pädagogik sind dafür Beleg. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), dessen „Emil“ zum Inbegriff einer Erziehung geworden ist, die dem Kind seine naturgemäße Entwicklung belässt und es nicht durch dirigistische Eingriffe verformt, hält es letztendlich doch für geboten, den jungen Menschen so zu beeinflussen, dass sein Wille mit dem Willen des Erziehers übereinstimmt:

„Auch bei der besten Erziehung befiehlt der Lehrer und glaubt zu herrschen. In Wahrheit herrscht das Kind. Es beugt sich euren Forderungen, um von euch zu erhalten, was ihm gefällt. [...] Geht also mit eurem Zögling den entgegengesetzten Weg. Mag er doch glauben, er sei der Herr, während in Wirklichkeit ihr es seid. Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahrt: so nimmt man den Willen [des Kindes; Verf.] selbst gefangen. Ist euch das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und nichts kennt, nicht völlig ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? Könnt ihr es nicht beeinflussen, wie ihr wollt? Sind nicht seine Arbeiten, seine Spiele, seine Vergnügungen und sein Kummer in euren Händen, ohne dass es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, dass es tue. Es darf keinen Schritt tun,

---

<sup>53</sup> Vgl. van Asperen, Caritas als Lehrmeisterin (s. Anm. 17), 299 f.

den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf nicht den Mund öffnen, ohne dass ihr wüsstet, was es sagen wird.“<sup>54</sup>

Rousseau behauptet, den jungen Menschen nicht nach eigenen Vorstellungen und Idealen zu beeinflussen. Aber er will Konstellationen schaffen, die er als angemessen definiert und gemäß denen der junge Mensch sich verhalten und entwickeln soll. Rousseau legt das Kind an unsichtbare Zügel, aber eben doch an Zügel. Es handelt sich um eine Erziehung „hinter dem Rücken des Kindes“.

Ellen Key (1849–1926), die ein „Jahrhundert des Kindes“ ausrief und als Reformpädagogin so viel auf sich hielt, dass sie den konventionellen Schulen „Seelenmord“ an den Kindern<sup>55</sup> vorwarf, signalisierte ihre Achtung vor der eigenen Würde der Kinder, indem sie von diesen emphatisch als „Hoheit“ und „Majestät“ sprach.<sup>56</sup> In ihrer Überhöhung der Ehrfurcht vor dem Kind zum absoluten Gebot verstieg sie sich jedoch auch dazu, aus dem – von ihr behaupteten – Recht des Kindes auf ein Leben ohne Leid die Notwendigkeit von Eugenik und Euthanasie abzuleiten:

„Während die heidnische Gesellschaft in ihrer Härte die schwachen oder verkrüppelten Kinder aussetzte, ist die christliche Gesellschaft in der ‚Milde‘ so weit gegangen, dass sie das Leben des psychisch und physisch unheilbar kranken und missgestalteten Kindes zur stündlichen Qual für das Kind selbst und seine Umgebung verlängert. Noch ist doch in der Gesellschaft – die unter anderem die Todesstrafe und den Krieg aufrecht erhält – die Ehrfurcht vor dem Leben nicht gross genug, als dass man ohne Gefahr das Verlöschen eines solchen Lebens gestatten könnte. Erst wenn ausschließlich die Barmherzigkeit den Tod giebt, wird die Humanität der Zukunft sich darin zeigen können, dass der Arzt unter Kontrolle und Verantwortung schmerzlos ein solches Leiden auslöscht.“<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> J.-J. Rousseau, *Emil oder Über die Erziehung*. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von L. Schmidts, Paderborn 131998, 104f.

<sup>55</sup> Vgl. E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes*. Studien. Autorisierte Übertragung von F. Maro, Berlin 1902, 219–249.

<sup>56</sup> Ebd., 181.

<sup>57</sup> Ebd., 31f.

Paulo Freire wusste um diese Gefahr des Umkippens idealistischer Konzepte der helfenden Zuwendung zu Menschen in autoritäres Gebaren. Deshalb heißt es in seiner Beschreibung des „humanistischen Revolutionärs“, des Akteurs seiner „Pädagogik der Unterdrückten“:

„Leider verfallen jedoch auch revolutionäre Führer oft dem Bankiers-Ansatz bei der Planung des Programminhalts von oben nach unten in ihrem Wunsch, die Unterstützung des Volkes für die revolutionäre Aktion zu gewinnen. Sie kommen zum Landarbeiter oder zu den Massen in den Städten mit Projekten, die vielleicht ihrer eigenen Sicht der Welt korrespondieren, nicht aber der des Volkes. Sie vergessen, dass ihr entscheidendes Ziel darin besteht, mit dem Volk für die Wiedergewinnung der dem Volk gestohlenen Humanität zu kämpfen, nicht aber, ‚das Volk für sich zu gewinnen‘. Eine solche Phrase gehört nicht in den Wortschatz revolutionärer Führer, sondern in den der Unterdrücker. Die Rolle des Revolutionärs besteht darin, zu befreien und zusammen mit dem Volk befreit zu werden, nicht aber es ‚zu gewinnen‘.“<sup>58</sup>

Bei der Idee der diakonischen Bildung handelt es sich gleichermaßen um ein solches von Idealen angetriebenes Konzept. Auch hier besteht die Gefahr, dass ihre Protagonistinnen und Protagonisten, gerade weil sie so unerschütterlich von der Richtigkeit und Wichtigkeit ihrer Vorstellungen und Ziele überzeugt sind, sich dazu verleiten lassen, diese ihre Vorstellungen und Ziele mit Vehemenz einzufordern sowie den zu bildenden Menschen offen oder verdeckt aufzuoktroieren. Die kritische Selbstreflexion und Selbstdistanz, die notwendig ist, um diese Gefahr im eigenen Denken, Reden und Handeln zu erkennen, die Fähigkeit also, eigene Ideale und wirkliche Bedürfnisse der Menschen zu unterscheiden sowie die ersteren nicht gegen die letzteren durchzusetzen, gehört wohl zu den schwierigsten Anforderungen einer diakonischen Bildung.

---

<sup>58</sup> Freire, Pädagogik der Unterdrückten (s. Anm. 22), 77 f.





## Autorinnen und Autoren

*Aleida Assmann*, Dr. phil. Dr. h. c., geb. 1947, Professorin (em.) für Anglistik und Allgemeine Literaturwissenschaft am Fachbereich Literaturwissenschaft der Universität Konstanz.

*Winfried Böhm*, Dr. phil. Dr. h. c., geb. 1937, Professor (em.) für Pädagogik an der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität Würzburg.

*Christine Büchner*, Dr. theol., geb. 1970, Professorin für Dogmatik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Würzburg.

*Anton A. Bucher*, Dr. theol., geb. 1960, Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg.

*Rita Burrichter*, Dr. theol., geb. 1961, Professorin für Praktische Theologie an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn.

*Herbert Haslinger*, Dr. theol., geb. 1961, Professor für Pastoraltheologie, Homiletik, Religionspädagogik und Katechetik an der Theologischen Fakultät Paderborn.

*Andreas Heller*, Mag. Dr. theol., geb. 1956, Professor (i. R.) für Palliative Care und Organisationsethik an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF Wien) der Universität Klagenfurt, Graz, Wien bzw. an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz.

*Michael Konkel*, Dr. theol., geb. 1969, Professor für Exegese des Alten Testaments an der Theologischen Fakultät Paderborn.

*Andreas Koritensky*, Dr. phil. Dr. theol., geb. 1971, Professor für Systematische Philosophie an der Theologischen Fakultät Paderborn.

*Aaron Langenfeld*, Dr. theol., geb. 1985, Professor für Fundamentaltheologie und vergleichende Religionswissenschaft an der Theologischen Fakultät Paderborn.

*Regina Polak*, MMag. Dr. theol. MAS, geb. 1967, Assoc.-Professorin für Praktische Theologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

*Sabine Seichter*, Dr. phil., geb. 1981, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.

*Günter Wilhelms*, Dr. theol., geb. 1958, Professor für Christliche Gesellschaftslehre an der Theologischen Fakultät Paderborn.

*Michael Zichy*, Mag. Dr. phil. fac. theol., geb. 1975, Assoz. Professor für Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg.