



Volker Ladenthin

Inhalt und Bedeutung des Christlichen Menschenbildes

Ist es möglich, dass sich eine allgemeinbildende Schule in einer säkularen Gesellschaft auf das „Christliche Menschenbild“ als ihrer letzten d.h. identitätsstiftenden Grundlage bezieht? Welche Rolle hat die Religion, hat das Christentum in einer säkularen, multireligiösen Gesellschaft? Und schließlich: Was ist ein Menschenbild – und welche Bedeutung hat es für politisches Handeln?

Diese Fragen will der folgende Aufsatz angehen, indem zuerst drei moderne säkulare Menschenbilder vorgestellt und auf ihre Tragfähigkeit hin geprüft werden. In Kontrast dazu werden Aspekte eines „Christlichen Menschenbildes“ rekonstruiert. *

In den Entstehungsjahren der modernen Wissenschaften vom Menschen unternahm es Johann Heinrich Pestalozzi, ein „Bild des Menschen“ zu entwerfen, eine pädagogische Anthropologie in allgemeiner Absicht¹. Ich möchte diesen Versuch Pestalozzis zum Anlass nehmen, um Inhalt und Bedeutung des Christlichen Menschenbildes für die Gegenwart zu reflektieren.

Angesichts der Ablösung der Philosophie von der Theologie, im Hinblick auf die erstarrenden Naturwissenschaften und anlässlich der im Alltag gewonnenen breiten Einsicht in die prägende Kraft der sozialen Umstände für den weiteren Lebensweg, versuchte Pestalozzi, in seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ sich dessen zu versichern, was den Menschen unhintergebar auszeichnet. Welches Menschenbild ist angesichts von philosophischer Kritik, dem verbindlichen Empirismus der Naturwissenschaften und der sozialen Erfahrungen mobiler Gesellschaften intersubjektiv begründbar?

Pestalozzi untergliederte die Eigenart des Menschen in dreifacher Weise und referiert drei zu unterscheidende Bilder vom Menschen. Das erste Menschenbild beschrieb den Menschen als Werk der Natur, das zweite beschrieb den Menschen als Werk der Gesellschaft und das dritte beschrieb ihn als Werk seiner selbst.

Damit griff er auf eine Konzeption zurück, die bereits Rousseau vorgestellt hatte: Erziehung durch die Natur, die Dinge und den Menschen.² Diese Vorstellung wiederum konnte sich auf eine Unterscheidung von Aristoteles berufen:

„Gut und tüchtig nun wird man durch dreierlei, Naturanlage (*physis*), Gewöhnung (*ethos*) und Vernunft (*logos*). Denn zunächst muss man eine bestimmte Natur haben, z. B. die eines Menschen und nicht die eines anderen Lebewesens, und sodann eine bestimmte

Beschaffenheit des Körpers und der Seele. Bei gewissen Dingen aber wiederum hilft die bloße Naturanlage nicht, denn die Gewöhnung kann sie verändern. Manches nämlich ist von Natur entgegengesetzter Ausbildung fähig, und hier ist es denn also die Gewöhnung, welche dasselbe entweder zum Schlechteren oder zum Besseren hinleitet. Die anderen Lebewesen endlich leben zwar vorzugsweise nur nach der Natur und nur einige in einigen wenigen Stücken auch nach der Gewöhnung, aber der Mensch auch nach der Vernunft, denn nur er besitzt Vernunft. So muss dies alles miteinander übereinstimmen; vieles nämlich tun die Menschen auch wider ihre Gewohnheiten und ihre Naturanlage durch die Vernunft, wenn sie sich davon überzeugen, dass es anders besser sei. Von welcher Naturanlage nun diejenigen sein müssen, die für den Gesetzgeber wohl zu lenken sein sollen, haben wir zuvor schon auseinandergesetzt, alles übrige ist aber bereits Sache der Erziehung, denn wir lernen es zum Teil durch Gewöhnung und zum Teil durch Unterricht.“³

Mit dem letzten Satz spielt Aristoteles auf seinen (anthropologisch-historischen) Nachweis an, dass die *Natur* die Menschen in Herren und Sklaven unterschieden habe und daher die *soziale* Ordnung und die Erziehung diesem Gebot der Natur folgen müssten. Damit wird die gesellschaftliche Ordnung einem teleologisch ausgerichteten natürlichen Geschehen nachgeordnet, dessen sinnvolle und auf das Glück zielende Einrichtung der Mensch zu erkennen und anzuerkennen habe. Innerhalb dieser Unterscheidung lehnt aber Aristoteles die Annahme einer Determination menschlichen Handelns durch die Natur ab; selbst die sozialen Verhältnisse bedingten das menschliche Handeln nur (durch Gewöhnung) zum Teil und ließen der Vernunft einen Freiheitsraum. Freilich geht Aristoteles davon aus, dass Natur, Gesellschaft und Vernunft in ein harmonisches teleologisches Verhältnis gebracht werden können: „So muss dies alles miteinander übereinstimmen“.

Zu fragen ist, wie die jeweiligen Menschenbilder heute verstanden werden können, ob diese Unterscheidungen weiterhin gerechtfertigt sind, ob sie in einem Telos des geschichtlichen Sinns – wie bei Aristoteles – zusammengebunden werden können und ob sie einer bedingungslosen Prüfung ihrer Voraussetzungen standhalten.

1. Der Mensch als Werk der Natur.

Den Menschen als Werk der Natur zu verstehen meint, ihn als von (letztlich unabänderlichen) Naturgesetzen bedingt zu verstehen. In dieser Formulierung ist der Anspruch

„Das Paulusheim lehrt nicht nur ihre Werte, sondern ist auch darauf aus den SchülerInnen die Werte vorzuleben bzw. diese mit ihnen zu leben.“

Julia, 17 Jahre,
Gymnasium St. Paulusheim, Bruchsal

gefasst, den Menschen mit den Methoden der modernen Naturwissenschaft vollständig zu beschreiben oder aus der Beschreibung der Natur Regeln für menschliches Handeln abzuleiten. So kann etwa der aufrechte Gang des Menschen den physikalischen Gesetzen nicht trotzen; der Vererbungsprozess beim Menschen erfolgt nach den gleichen Regeln, die für alle Lebewesen gelten und das Gehirn des Menschen zeigt die gleichen molekularen Prozesse wie Gehirne anderer Lebewesen. Die Natur ist nicht vom Menschen gemacht, aber sie macht den Menschen. Ganz in diesem Sinne schreibt Pestalozzi: Der Mensch

„(a)ls Werk der Natur: Als solches bin ich ein Werk der Nothwendigkeit, das gleiche thierische Wesen, das nach Jahrtausenden kein Haar auf seinem Haupt, und keine auch die leiseste Neigung seines Wesens in sich selbst auszulöschen vermöchte. Als solches lenkt mich die Natur, ohne Kunde der Verhältnisse, die ich selber erschaffen, als lebte ich im schuldlosen thierischen Zustand, mit dem Gesetz ihrer Allmacht zum Sinnengenuss hin wie den Adler zum Aas, das Schwein in die Pfütze, den Ochsen auf die Triften, die Ziege auf den Felsen, und den Haasen unter die Staude.“⁴

In der Gegenwart lässt sich dieses Menschenbild zuweilen in der Ethologie oder der Entwicklungsbiologie finden. Menschliches Verhalten wird in der Ethologie aus der biologisch zu beschreibenden Beschaffenheit des Körpers oder vererbten Reiz-Reaktionsmustern abgeleitet. Die Entwicklungsbiologie erklärt menschliche Geschichte als Anpassung an eine gegebene Umwelt. Der Mensch sei „vorprogrammiert“⁵. Unmoral ist in dieser Deutung allein die Missachtung natürlicher Prozesse; Geschichte wird als Selektion funktionaler Verhaltensweisen aufgefasst: „Aber unsere Kulturen sind keine willkürlichen Sammlungen zufällig erworbener Gewohnheiten. Sie sind der kanalisierte Ausdruck unserer Instinkte. (...) Die Gesellschaft wurde nicht von vernünftigen Menschen erdacht. Sie entwickelte sich als ein Teil unserer Natur. Sie ist ebenso sehr ein Produkt unserer Gene wie ein Produkt unserer Körper.“⁶ Die Gesetzmäßigkeiten der vom Menschen nicht beeinflussbaren Natur („Naturgesetze“) sollen zudem Hinweise oder Normen zur Regelung der vom Menschen beeinflussbaren Geschichte entnommen werden.

In der Hirnforschung zeigt sich derzeit eine ganz aktuelle Fassung dieses Menschenbildes. Mit der Forderung etwa des „gehirngerechten Lernens“ wird versucht, Inhalte und Formen des Lernens aus der biologischen Beschaffenheit des menschlichen Gehirns abzuleiten:

„Die Gehirnforschung zeigt nicht nur, dass wir zum Lernen geboren sind und gar nicht anders können als lebenslang zu lernen. Sie zeigt auch Bedingungen geglückten Lernens (...) Sie ermöglicht uns damit ein besseres Selbstverständnis im besten Sinne des Wortes. Es ist an der Zeit, dass wir dies Verständnis unserer selbst für die Gestaltung von Lernumgebungen nutzen.“⁷

Wenn physiologische Abläufe im Gehirn „Bedingungen geglückten Lernens“ bilden, wird Kultur als Ausdruck natürlicher Gehirnprozesse verstanden. In letzter Konsequenz könnte es dann keinen kulturellen Fortschritt geben – kulturelle Veränderungen wären identisch mit dem biologischen Ablauf und daher nach den immer gleichen Gesetzen - determiniert. (Innerhalb von Naturgesetzen gibt es keinen Fortschritt. Ihre Eigenschaften sind Zeitlosigkeit und Unveränderbarkeit.) Und es könnte auch keine Verantwortlichkeit für das eigene Handeln geben. Handeln müsste als determiniertes *Verhalten* verstanden werden. In der Tat haben ja einige Hirnforscher die These der biologischen Determiniertheit von Hirnprozessen zur Begründung verminderter Schuldfähigkeit im Hinblick auf soziale Prozesse herangezogen. Konsequenz zu Ende gedacht, müsste ein solch biologistisches (naturwissenschaftliches) Menschenbild jegliche Verantwortung des Menschen für sich selbst leugnen: „Werden die Handlungen von Personen ebenso wie ihre Überzeugungen, Wünsche und Absichten auf die univoke Vorstellung neuronaler Ereignisse reduziert, so löst sich nicht nur der Begriff eines komplexen Handlungsgefüges, sondern auch die ihm zugrundeliegende Vorstellung einer in ihrem Handeln präsenten Person und ihrer Lebensgeschichte auf.“⁸

Sicherlich unterliegt menschliches Leben naturhaften Prozessen. Keine kulturelle Einrichtung kann gegen das ausgerichtet sein, was dem Menschen von Natur aus zukommt: Jeder Mensch muss schlafen und sich erholen, er braucht Freizeiten, Auszeiten (- eine Erfahrung, die allerdings auch kulturell im Sonntags- und Sabbatsgebot der christlich-jüdischen Tradition begründet wurde). Der Mensch muss essen und trinken, er braucht Bewegung; er altert, ist gesund oder krank. Die Dauer der Konzentration ist auch bei noch so raffinierten Methoden der Stimulation „natürlich“ beschränkt: Jede (pädagogische) Interaktion hat also eine Grenze in den natürlichen Bedingtheiten des Menschen. Auch die Bildungsplanung findet eine Grenze in der Natur des Menschen: Weder lassen sich die Schul- oder Lernzeiten beliebig verlängern oder verkürzen,⁹ noch lassen sich alle Lerninhalte zu allen Lebenszeiten thematisieren: Sensible Lernphasen können in einer falschen Lernorga-

nisation, durch falsche Inhalte und falsche Methoden verpasst werden, wie umgekehrt die Verfrühung Kinder und Jugendliche mit Inhalten konfrontiert, die ihren natürlichen, d.h. körperlichen und geistigen Entwicklungen nicht entsprechen. Kulturelle Einrichtungen sind hier auf einen intensiven und freien Diskurs mit naturwissenschaftlicher, medizinischer und psychologischer Forschung angewiesen.

Problematisch ist nicht, dass es unternommen wurde, das Naturhafte am Menschen mit Methoden der Naturwissenschaften zu beschreiben; seit der Antike ist diese Vorgehensweise Teil philosophischen (also auch politischen und pädagogischen) Denkens. Problematisch ist aber die Auffassung, dass sich *alle* sozialen Prozesse *restlos* als naturhafte Prozesse deuten lassen.¹⁰ Den Menschen *ausschließlich* als Werk der Natur zu verstehen verschlüsse ihm jeglichen Handlungsspielraum. Immerhin stellen sich unterschiedliche Gesellschaften in unterschiedliche Verhältnisse zu den naturwissenschaftlich zu beschreibenden Vorgängen. Kulturelle Unterschiede können nie restlos durch naturwissenschaftliche Forschung erklärt werden. Kultur ist keine beliebige Variation eines ansonsten naturhaften Prozesses – andernfalls gäbe es keinen Streit darum, welche Kultur wo herrschen sollte. Das naturalistische Menschenbild reicht offensichtlich nicht aus, den Menschen ganz zu beschreiben. Daher muss der Mensch zusätzlich auch als kulturelles Wesen beschrieben werden.

2. Der Mensch als Werk der Gesellschaft

Pestalozzi bezeichnet den Menschen daher in einem zweiten Anlauf zusätzlich als „Werk meines Geschlechts, als Werk der Welt“¹¹. Der Wettbewerb („Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle“¹²), aber auch die Möglichkeit, sich selbst als „ein mit seinem Nebenmenschen in Vertrag und Verkommnis stehendes Geschöpf anzusehen“¹³ (also Gemeinschaft, Vertrag und Befriedung) *bestimmen* in dieser Perspektive die Regeln menschlichen Handelns. Die Gesellschaft ermöglicht erst einmal Existenz und schränkt sie zugleich normativ ein.

Heutzutage hat sich die Soziologie der Erforschung dieser Strukturen verschrieben. Sie unternimmt es, die wechselseitigen Abhängigkeiten, die Kommunikations- und Interaktionsweisen soweit zu beschreiben, dass sie am Ende von einer „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“¹⁴ spricht. Menschliches Verhalten soll *restlos* als Produkt gesellschaftlicher Interaktionen verstanden werden. In der Sozialisationsforschung werden die Prozes-

se dieser „Vergesellschaftung des Menschen“ beschrieben *und* als Ziel pädagogischen Handelns ausgewiesen. Emile Durkheim, der wohl die Formulierung Pestalozzis aufnimmt, formuliert:

„Unser pädagogisches Ideal ist, jetzt wie in der Vergangenheit, bis in die Einzelheiten *das Werk der Gesellschaft*. Sie zeichnet uns das Porträt des Menschen vor, das wir sein müssen, und in diesem Porträt spiegeln sich dann alle Besonderheiten ihrer Organisation. (...) Statt dass die Erziehung das Individuum und sein Interesse als einziges und hauptsächlichliches Ziel hat, ist sie vor allem das Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert. Die Gesellschaft kann nur leben, wenn unter ihren Mitgliedern ein genügender Zusammenhalt besteht. Die Erziehung erhält und verstärkt diesen Zusammenhalt, indem sie von vornherein in der Seele des Kindes die wesentlichen Ähnlichkeiten fixiert, die das gesellschaftliche Leben voraussetzt. (...) Nur die Soziologie kann uns helfen, dieses Ziel zu verstehen, indem sie es an die sozialen Zustände knüpft, von denen es abhängt und die es ausdrückt oder aber sie kann uns helfen, dieses Ziel zu entdecken, wenn das getrübbte und schwankende öffentliche Bewusstsein nicht mehr weiß, was es sein soll.“¹⁵

Eine solche Sozialisationsforschung *versteht* den Menschen als Produkt der Gesellschaft. Durkheim *wendet* diese Beschreibung nun zudem *normativ*, so dass sein Menschenbild den Menschen nicht nur sozial *erklären* sondern auch sozial *formen*(bilden) will. Ziel pädagogischen Handelns ist die Anpassung an die faktische Gesellschaft. Die faktische Gesellschaft wird damit zum legitimen Erzieher.

In der Gesamtschulbegründung fand sich gelegentlich diese Vorstellung wieder: So erhoffte sich einst der Deutsche Bildungsrat, dass allein durch das Organisationsprinzip, eine gesamte Population von Schülern in einer Schule zusammenzuführen, angemessenes soziales Lernen stattfindet:

„Die Begegnung der verschiedenen Sozialschichten in der gemeinsamen Schule kann vielmehr zur Entdeckung und zum Bewusstwerden der sozialen Unterschiede führen. (...) Die Distanz, die so gegenüber der eigenen Herkunft und den bisher unreflektierten Lebensformen gewonnen werden kann, kann zugunsten einer Individualisierung wirken.“¹⁶ Die soziale Begegnung kann „*führen*“ – nicht der Lehrer. Die Umstände können „*zugunsten einer Individualisierung*“, „*wirken*“; die soziale Gemeinschaft „*wirkt*“ – nicht die Vernunft

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Vogelmasken, Klassenprojekt

Mädchengymnasium St. Dominikus Karlsruhe, Klasse 5

entscheidet über das, was sie bewirken will. (Wieso ist man sich sicher, dass „die Distanz“ nicht das Gegenteil „bewirkt“?) So sollte durch neue schulische Gewohnheiten der durch die soziale Lebenslage bedingte mäßige Schulerfolg kompensiert werden.

In ähnlicher Weise erhofft man sich heute von einer einfachen Verlängerung der Tages- schulzeit in der Ganztagschule einen Bildungseffekt. Angeregt durch soziologische For- sungen, die den Schulerfolg in Abhängigkeit von mangelnder oder erfolgter Förderung der Eltern bedingt sahen, artikuliert sich die Auffassung, durch geringere Kontaktzeiten zwischen Kindern und Eltern diese Abhängigkeit zu negieren:

„In kaum einem anderen Industriestaat *entscheidet* die soziale Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen wie in Deutschland.“¹⁷

Die sozialen Umstände, das gemeinsame warme Mittagessen, eine sinnvoll gefüllte Frei- zeit, die Isolation von einer konsumistischen oder sogar gewalttätigen Jugendkultur sollten ein Umfeld schaffen, das zumindest negative Einflüsse fern-, womöglich aber sogar förderliche Einflüsse bereithielt. Hier vertraut Bildungsplanung auf die sozialisierende Wir- kung der Gemeinschaft. Über den Bildungserfolg „entscheidet“ die soziale Organisation der Bildungsprozesse, nicht das Wollen des Subjekts.

Fraglich ist, ob *allein* die Organisation und *allein* die Schaffung einer neuen Schulgemein- schaft die Macht der außerschulischen Einflüsse tatsächlich kompensieren können und *ent- scheidend* sind. Zweitens ist fraglich, ob eine Gemeinschaft so förderlich auf das Subjekt wirkt, dass es aus eigenem Willen, d.h. langfristig und auch nach Verlassen der Schule, sich nicht weiterhin gesellschaftlichen Einflüssen *passiv* ausliefert (wie in der Sozialisation gefordert), sondern beginnt, die Einflussnahme der Gesellschaft selbstbewusst zu steuern und nunmehr *aktiv* auf die Gestaltung der Gesellschaft Einfluss zu nehmen. Wie kann geforderte Passivität (in der Sozialisation) in die geforderte Aktivität (in der Demokratie) umschlagen?

Unzweifelhaft muss jeder Bildungsprozess die sozialen Umstände mitbedenken, in denen er stattfindet: So muss sich jede politische oder pädagogische Artikulation bewusst sein, dass Seh- und Rezeptionsgewohnheiten durch die massiven Einflüsse der Medienwelt bedingt sind. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass das Zeitempfindungen und damit die Konzentrationsdauer von Schülern sowie inhaltliche Erwartungen von sozia- len Erfahrungen mit dem Medium Fernsehen geprägt sind: Die Schnittfolgen – oft unter einer Sekunde – und die Aufbereitung aller Themen als Unterhaltungsstoff haben in der



„Alles ist sauber und in gutem Zustand, alle Mitschüler und Lehrer sind freundlich zu dir und helfen dir auch mal außerhalb des Unterrichts. Ab und zu hört man auch die netten Worte einer Klosterschwester!“

Anna, 13 Jahre,
Heimschule St. Landolin, Villingen

neuen Generation die Rezeptions- und Erwartungshaltung geschaffen, dass schulischer Unterricht mit den vertrauten gesellschaftlichen Kommunikationsformen konkurrieren oder ihnen sogar entsprechen muss. Auch inhaltlich sind Vorstellungen von Geschichte oder Politik, Geschlechterrollen oder sinnvollen Umgangsformen, von Konfliktlösungsmustern und Handlungsoptionen von medialen Vorerfahrungen bestimmt. Schulisches Arbeiten ist zudem immer auf das lebensweltlich erarbeitete Vorwissen bezogen, das förderlich oder hinderlich für weitere Prozesse sein kann.

Jedes Lernen und jedes Handeln ist also durch die sozialen Umstände bedingt. Allerdings stellt sich eine moderne Gesellschaft nicht als homogene Masse dar. Sie ist *vielfältig* ausdifferenziert, so dass *Sozialisation allein* die nachfolgende Generation zu ebenso vielfältigen (und d.h. auch falschen) Lebensformen führen würde, wie sie in der Gegenwart zu beobachten sind. Eine Gesellschaft bietet faktisch zu viele „Gewohnheiten“ an, um sich darauf verlassen zu können, dass alle sich nur an das gewöhnen, was die Gesellschaft zu ihrem Erhalt verlangt. Sie müsste also zumindest entscheiden, *woran* die nachfolgende Generation gewöhnt und sozialisiert wird. Hier ist eine Wertentscheidung der *erziehenden* Generation verlangt.

Welche faktischen Lebensformen *sollen* zu Gewohnheiten werden? Die Beantwortung dieser Frage kann nicht wieder sozialisationstheoretisch beantwortet werden, weil gesellschaftlicher Wandel sonst nicht erklärt werden kann: Warum hat das Gesellschafts- und Erziehungssystem der DDR Menschen hervorgebracht, die eben dieses System verlassen oder abschaffen wollten? Moderne Sozialisationstheorien sprechen daher nicht mehr von der *Determination* durch gesellschaftliche Prozesse, sondern von Prozessen der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in *wechselseitiger Abhängigkeit* von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt.¹⁸ Damit aber stellt sich die Frage, wie die Persönlichkeit entsteht, die mit der Umwelt interagiert. Auch ein rein soziologisches Menschenbild reicht nicht aus, menschliches Handeln zu erklären und zu planen.

3. Der Mensch als Werk seiner selbst

Pestalozzi zeigte den Menschen in Abhängigkeit von Natur und Gesellschaft, ohne dass er annahm, dass durch solche Theorien erklärt werden könne, wieso es zu *unterschiedlichen* „Natur“-Völkern, zu *unterschiedlichen* Menschen oder zu technischem und moralischem Fortschritt kommen kann. Wäre der Mensch nur Werk der *Natur*, dann wäre seine

Lebensform ebenso unveränderlich wie die Lebensformen in der Natur – wo etwa Vögel oder Ameisen ihre Nester oder Sozietäten immer gleich bauen, ohne dass es willentliche Variationen oder Fortschritt gäbe. Wäre der Mensch nur Werk der *Gesellschaft*, dann würde die Vergangenheit die Gegenwart bestimmen, eine einmal geschaffene Gesellschaft könnte sich nicht von innen verändern. Sie würde an neuen Herausforderungen scheitern, würde äußere Einflüsse immer als Bedrohung empfinden; sie würde nicht dazulernen, sie wäre statisch. Von daher standen seit je Pädagogen, die Sittlichkeit, Perfektibilität oder Fortschrittsfähigkeit als Ziel der Erziehung ansahen, einer Erziehung durch Gewöhnung („Sozialisation“) kritisch gegenüber: „Vieles nämlich tun die Menschen auch wider ihre Gewohnheiten und ihre Naturanlage durch die Vernunft, wenn sie sich davon überzeugen, dass es anders besser sei.“¹⁹ So formulierte es Aristoteles.

Damit wird aber die Vernunft zur zentralen Erziehungsmacht bestimmt. Zwar kann diese nicht ohne Berücksichtigung natürlicher Bedingtheiten ihre Entscheidungen fällen; zwar ist Vernunft durch die technischen, sozialen und geistigen Umstände der Gesellschaft stets sozial und zeitlich verhaftet – gleichwohl geht die Vernunftleistung nicht in Anpassung an Natur und als Sozialisation in die Gesellschaft auf. Die Vernunft kann von den Abläufen in Natur und Gesellschaft auswählen, sie kann sich zwischen Alternativen entscheiden, wenn sie *davon überzeugt ist, dass es anders besser ist*. Aber wie gelangt der Mensch zu dieser Überzeugung? Pestalozzi leitet mit dieser Frage in die Konzeption seines dritten Menschenbildes über:

„Als Werk meiner Selbst erhebe ich mich selbst über den Irrthum und das Unrecht meiner Selbst, insofern ich ein Werk der Natur, und ein Werk des Geschlechts bin, das ist, ich erkenne durch die Kraft meines Gewissens das Unrecht meiner thierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhärtung.“²⁰

Zusätzlich zu seiner Bestimmung als Naturwesen und als Gesellschaftswesen bedarf es einer Bestimmung des Menschen als Vernunftwesen, und zwar dergestalt, dass die Vernunft die Natur zumindest erkennen, auswählen und nutzen kann und dass sie die Gesellschaft bewerten muss:

„Als Werk meiner Selbst, stelle ich mir (...) [Welt] unabhängig von der Selbstsucht meiner thierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhältnisse, gänzlich nur in dem Gesichtspunkt ihres Einflusses auf meine innere Veredelung vor.“²¹

Das dreifache Menschenbild ist bei Pestalozzi nicht dreifach in dem Sinne, dass alle drei

„Wenn es Probleme gibt, kann man sich immer an die Lehrer oder an die Schulleitung wenden.“

Nelly, 16 Jahre,
Klosterschulen Unserer Lieben Frau, Offenburg

Wirkmächte *gleich* wirken. Vielmehr schreibt Pestalozzi der Vernunft die Oberhoheit zu. Zu unterscheiden wären also die *Bedingtheiten* des Menschen, Natur und Gesellschaft, und die *Bedingungen* seines Handelns, nämlich Vernunft:

„Ich habe daher als Werk der Natur eine thierische, als Werk des Geschlechts eine gesellschaftliche, und als Werk meiner Selbst eine sittliche Vorstellung von Wahrheit und Recht. Mein Instinkt macht mich zum Werk der Natur. Der gesellschaftliche Zustand zum Werk meines Geschlechts, und mein Gewissen zum Werk meiner Selbst.“²²

Die Vernunft kann beides erkennen, Natur und Gesellschaft, (in den Natur- und Gesellschaftswissenschaften) und *sie* ist es, die den Menschen in ein *Verhältnis* zu seinen Bedingtheiten (Natur und Gesellschaft) versetzt. So kann man sich der Natur unterwerfen oder aber ihre Gesetzmäßigkeiten nutzen; so kann man Gewohnheiten übernehmen, gute wie schlechte, oder aber neue sinnvolle Lebensformen schaffen.

Vernunft heißt in theoretischer Hinsicht, dass die Erkundung von Natur und Gesellschaft nicht vorgegeben ist, sondern aus eigenem *Willen*, mit eigenem Zweck und mit eigenen Methoden erfolgen kann. Die theoretische Vernunft kann sich Erkenntnisziele und -zwecke setzen und sie zu erreichen suchen. Eben diese Einsicht löste den gewaltigen Fortschritt in den Wissenschaften und schließlich die moderne Technik aus. Der Mensch kann die Natur nutzen und die Gesellschaft gestalten. Dazu braucht er die Vernunft. Die praktische Vernunft prüft die Geltung von Handlungsregeln und sucht nach intersubjektiven Begründungsformen für ethisches Handeln. Erst dann können Menschen und Kulturen in einen *ethischen* Kontakt treten, wenn differente (kulturelle) Gewohnheiten an allgemeinen vernünftigen sittlichen Maximen überprüft werden.

Nun allerdings fragt sich, wie denn diese autonome Vernunft zum Bewusstsein ihrer selbst kommen kann. Natur und Gesellschaft passen nicht vorab harmonisch zur Vernunft.

Wachsen lassen und Gewöhnung können also gerade das nicht hervorbringen, was die Moderne verlangt: Die sinnvolle Erforschung der Natur und den sittlichen Umgang mit ihr und den Mitmenschen.

Da die Vernunft beim Menschen nicht schon von Geburt an vorhanden ist, muss zudem erklärt werden, wie sie sich bildet. Würde sie von außen gebildet, durch einen Lehrer etwa, dann wäre sie ja nicht autonom, sondern von der Willkür des Lehrers abhängig. Eine durch einen Lehrer gebildete Vernunft würde den Menschen letztlich doch zum Werk der Gesellschaft erklären. Käme aber diese Vernunft ohne einen Lehrer zu sich selbst,

dann wäre sie naturhaft im Menschen angelegt – und der Mensch wäre Werk der Natur. Dem Lehrer käme nur noch die Rolle zu, diesen Gang der Natur nicht zu behindern, also das Kind vor sozialen Störungen zu schützen.

Angesichts der Autonomie der Vernunft stößt die pädagogische Theorie an ein Paradox, das das naturalistische Menschenbild ebenso wenig kennt wie das soziologistische Menschenbild. Aus den vorgetragenen Gründen kann die Pädagogik den Menschen weder als Werk der Natur noch als Werk der Gesellschaft auffassen. Fasst sie ihn aber als Werk der Vernunft auf, so kann sie nicht erklären, wie diese Vernunft zustande kommt. Bereits Thomas von Aquin hat auf dieses Paradox hingewiesen:

„Zum Wissen sind nur das Licht des Verstandes und die Wesensformen der Dinge erforderlich. Aber keines von beiden kann in einem Menschen von einem anderen verursacht werden, da sonst der Mensch etwas erschaffen müsste; denn solcherart einfache Formen können wohl nur durch Schöpfung hervorgebracht werden. Also vermag der Mensch in einem anderen kein Wissen zu verursachen und ihn folglich auch nicht zu unterweisen. (...) Nur Gott kann den Geist des Menschen bilden, wie Augustinus sagt. Wissen ist aber eine bestimmte Form des Geistes; also verursacht allein Gott in der Seele das Wissen.“²³ Das dritte Menschenbild, das den Menschen als Werk seiner selbst auffasst, führt zu einem Paradox: Wieso kann das Ich „sich bilden“, wenn es zur Bildung schon „Ich“ sein müsste?

Diese paradoxe Situation jeder Erziehung kennzeichnet zumindest jene moderne Pädagogik, die der Aristotelischen, Rousseauschen oder Pestalozzischen Unterscheidung folgen, in ihrer *Substanz* und *Struktur*: Bildung wird nunmehr verstanden als altersbezogene Aufforderung zu etwas, was der Aufgeförderte nur aus Gehorsam einem „Selbst“ gegenüber erbringen kann, das es ohne die anderen gar nicht gäbe, aber von ihnen nicht hergestellt werden kann.

Die Frage ist, wie dieser *Gehorsam* entstehen kann: Wie soll jemand lernen, dem zu gehorchen, was er selbst eingesehen hat? (Für das Lernen muss er doch schon gehorsam sein, d.h. seiner Vernunft folgen.) Warum hält ein Mensch sich an das, was er für vernünftig hält. Warum befolgt er ethische Regeln, die von seiner Vernunft gefunden wurden? Die Frage, warum es vernünftig ist, der Vernunft zu folgen, kann vernünftig nicht beantwortet werden, ohne dass die Antwort tautologisch wäre. Die schnellen Antworten, etwa jene, dass der Vernunftgebrauch vernünftig sei, weil er sich naturhaft am meisten bewährt

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Fashionmonster. Klassenprojekt

Mädchengymnasium St. Dominikus, Karlsruhe, Klasse 6

habe (Konrad Lorenz) oder weil andernfalls Gesellschaft nicht funktioniere (Emile Durkheim), setzt ja die Gültigkeit dessen voraus, was erst noch begründet werden soll: Dass die vernünftige Beurteilung der Welt vernünftig sei.

Der unendliche Erkenntnisfortschritt und der Schutz des Menschen vor Willkür und illegitimer Gewalt stoßen ausgerechnet an ihrer Geltungsquelle auf ein Problem: Die Vernunft muss als gültig voraussetzen, was sie doch erst noch begründen müsste: Den Menschen als Werk seiner selbst zu verstehen. Vernunft kann sich ohne Regress ins Unendliche nicht selbst inaugrieren. Auch die Frage nach den Motiven ethischen Handelns kann nicht wieder ethisch begründet werden – denn die Frage nach der Gültigkeit von Ethik steht ja auf dem Prüfstand.

Warum ist es also sinnvoll, nach Wahrheit zu suchen und sittlich zu leben? Würde man diesen Sinn von außen stiften oder setzte ihn als immer schon gegeben voraus, wäre der Mensch heteronom – und müsste gar nicht nach Sinn fragen. Verzichtete man auf eine Antwort in der Frage nach dem Sinn, wäre menschliches Handeln nicht rational, weil Handeln *letztlich* nicht begründet würde.

Sinn kann aber nicht selbst gesetzt werden, weil der Mensch dann in ein sich selbst Sinn gebendes und ein von sich selbst Sinn empfangenes Wesen zerfallen würde – und zu fragen wäre, woher denn die sinngebende Hälfte ihre Option gewinnt, Sinn zu setzen: Warum ist es sinnvoll, Sinn zu geben? Wiederum ein Regress ins Unendliche.

Am Ende der alteuropäischen Emanzipationsbewegung, die den einzelnen Menschen von den magischen Mächten der Natur und den Willkürmächten der Gesellschaft befreit und zum Werk seiner selbst erklärt, steht die Orientierungslosigkeit, die dadurch ausgelöst wurde, dass gerade die doch alles fundierende Frage nach dem Sinn des eigenen Handelns nicht mit jener Vernunft beantwortet werden kann, die diese Frage aufgespürt und nach der Beantwortung der Frage verlangt hatte. Der auf sich selbst gestellte Mensch, der Mensch als Werk seiner selbst, steht vor dem Paradox, sich selbst schaffen zu müssen, aber keinerlei Regeln dafür zu haben, wie, wozu oder warum er sich schaffen soll. Sinn kann man nicht selber finden, weil man ihn schon haben muss, um auf die Suche nach ihm zu gehen: „Wozu soll ich Sinn finden?“ „Warum ist ein sinnloses Leben nicht sinnvoll?“ Der Paradoxien ist kein Ende.

Auch das dritte Menschenbild von Pestalozzi kann theoretisch nicht befriedigen. Es kann seinen Grund nicht angeben.



„Wir achten nicht darauf ob ein Mädchen klein, groß,
dick oder dünn ist denn das zählt bei uns nicht.“

Marie, 11 Jahre,
Klosterschulen Unserer Lieben Frau, Offenburg

4. Der Mensch als Werk Gottes

Die Grenze der Vernunft kann nicht überschritten werden. Sie kann von der Vernunft aufgezeigt, aber nicht aufgelöst werden, weil ihr Überschreiten entweder unvernünftig wäre oder die Vernunft doch einem fremden Auftrag unterstellen würde. Beide Male verlore sie das, was sie auszeichnete: In allem, was sie von sich gibt, intersubjektiv und rational überprüfbar zu sein.

Offensichtlich reicht die seit der Antike bekannte Dreistufigkeit bei der Betrachtung des Menschen nicht aus, um das vernunftgemäße Handeln des Menschen *ganz* beschreiben zu können. Die Vernunft bedarf einer äußeren Amtseinsetzung („Inauguration“); die praktische Vernunft bedarf einer „Motivation“, die von der Vernunft zwar eingefordert aber nicht geschaffen werden kann. Pestalozzi formulierte diesen Umstand folgendermaßen – und leitet so implizit zu einem religiösen Menschenbild über:

„Da er aber als Werk seiner selbst nichts anderes ist, als sein inneres Urtheil von der Wahrheit und dem Wesen seiner selbst, so ist es klar, er rettet sich nur durch eine Gemüthsstimmung, die mit derjenigen, auf welcher das Wesen der Religion ruhet, die nämliche ist, von der Gefahr im gesellschaftlichen Zustand gegen das Verderben seiner thierischen Natur, wesentlich kraftlos zu erscheinen, und findet nur durch eine solche Gemüthsstimmung wirkliche Mittel, die Widersprüche, die in seiner Natur zu liegen scheinen, in sich selbst aufzulösen und unwirksam zu machen. (...) [E]r setzt die Macht seines Willens der Macht seiner Natur entgegen. Er will einen Gott fürchten, damit er nach dem innersten Urtheil seiner selbst für sich selbst recht thun könne. Er fühlt was er kan, und macht sich das was er kan, zum Gesetz dessen, was er will. Diesem Gesez, das er sich selbst gab, unterworfen, unterscheidet er sich vor allen Wesen, die wir kennen.“²⁴

Um den Menschen in seinem Handeln ganz beschreiben zu können, bedarf es nicht nur der Erkenntnis der Natur, der Gesellschaft und der Vernunft. Es bedarf der Erkenntnis dessen, was das Erkennen sinnvoll macht und daher zu Erkenntnis und Vernunft motiviert. An der europäischen Geistesgeschichte ließe sich zeigen, dass das Christentum diese Aufgabe der „Motivation“ und Inauguration übernommen hat und übernehmen kann. Dies soll im folgenden Kapitel kurz – und bezogen auf die Bildungstheorie – nachgezeichnet werden.

a. Die geistesgeschichtliche Antwort

Mit dem Christentum kam ein neuer Gedanke ins alteuropäische Denken. Es soll gar nicht behauptet werden, dass dieser Gedanke nicht auch außerhalb des Christentums formuliert wurde, aber geistig und sozial weltweit wirkmächtig wurde er erst im Christentum. Es ist der Gedanke der Gottesebenenbildlichkeit und damit unhintergehbaren Würde eines jeden einzelnen Menschen.

Aristoteles hatte Bildung nur für die Bürger vorgesehen. Frauen und Sklaven waren ausgeschlossen; sie wurden lediglich ausgebildet. Das Neue Testament lässt diese antike Unterscheidung, die durch Rückgriff auf ein naturalistisches Menschenbild begründet wurde, nicht zu: „Was ihr nicht getan habt einem unter diesen Geringsten, das habt ihr mir auch nicht getan.“²⁵ Alle Menschen sind unabhängig von ihrer biologischen Beschaffenheit oder sozialen Stellung gleich nah zu Gott, der Gesunde wie der Kranke, der Sünder wie der Hohepriester, der Ungläubige wie das Kind. Jeder Mensch ist zu jeder Zeit als von Gott geschaffen anzusehen, jeder Mensch hat eine Seele, von seiner Zeugung an. Dieses Menschenbild revolutioniert u.a. die Pädagogik – denn nun lässt sich nicht mehr begründen, warum es *Bildung* nur für die politische Elite und *Ausbildung* für die Sklaven geben soll – und warum Mädchen von der Bildung ausgeschlossen sein sollen. Die am Christlichen Menschenbild ausgerichtete Bildungsidee hatte also soziale Konsequenzen, auch wenn es keine Inhalte generierte.

Und die inhaltliche Seite? Woraufhin und mit welchen Inhalten erzieht man denn? Aristoteles hatte eine einfache, klare Antwort: Man erzieht den männlichen Elitenachwuchs dazu, nützliche Bürger des Staates zu werden. Das gute Funktionieren des Staates war das Ziel der Erziehung.

Das Christentum tat sich schwer mit einer solchen Zielangabe. Es hatte bis zu Konstantin dem Großen erlebt, dass ein gut funktionierender Staat auch bedeuten kann, eine gut funktionierende Einschüchterungs- und Vernichtungsmaschine zu besitzen: Die Christenverfolgungen hatten das ja schmerzhaft gezeigt. Bis in die Gegenwart sieht sich das Christentum auch in Distanz zu staatlichen Ordnungssystemen. Irdisches Recht und göttliche Gerechtigkeit sind nicht a priori identisch (wie es das Menschenbild, das den Mensch als Werk der Gesellschaft versteht, voraussetzt). Und der Sinn des Lebens geht nicht im Zweck des Staates auf: „Und welchen Nutzen hätte der Mensch, ob er die ganze Welt gewönne, und verlöre sich selbst oder beschädigte sich selbst?“²⁶

„Diese Schule kann niemand verbessern, sie ist die beste Schule auf der Welt. Danke dass ich hier sein darf!“

Karen, 11 Jahre,
Liebfrauenschule, Sigmaringen

Irdischer Erfolg und Seelenheil sind nicht zwangsläufig identisch. So heißt es bei Lukas: „Denn nach all diesen (irdischen Dingen) trachten die Völker der Welt; euer Vater aber weiß, dass ihr dieser Dinge bedürft. Vielmehr suchet zuerst und vor allem sein Reich, dann wird euch dieses hinzugefügt werden.“²⁷ Wer *nur* nach augenblicklichem Nutzen fragt, verliert womöglich die Wahrheit aus dem Gesichtsfeld. Wer aber nach Wahrheit sucht, der wird auf dem Weg dorthin auch Nützliches finden.

Der, der sich allein an den Geboten der Nützlichkeit orientiert, würde den *gesellschaftlichen* Erfolg als letztes Ziel setzen: Er sähe den Menschen als Werk der Gesellschaft, die er absolut setzt. In einem solchen Menschenbild ist Religion eine Funktion der Gesellschaft, Gott eine Erfindung des Menschen. Der religiös Gebildete hingegen kennt die unterschiedlichen Optionen der Gesellschaft – und entscheidet sich dann für das, was vernünftig ist. Diese Überlegung klingt in den Worten an, die der Evangelist Lukas Jesus in den Mund legte:

„Denn nach all diesen (irdischen Dingen) trachten die Völker der Welt; euer Vater aber weiß, dass ihre diese Dinge bedürft. Vielmehr suchet zuerst sein Reich, dann werden euch die irdischen Dinge mit hinzugefügt werden.“²⁸

Das Christliche Menschenbild generiert keine Inhalte, sondern befragt kulturelle Inhalte daraufhin, ob sie das Menschliche (Natur und Gesellschaft) absolut, d.h. an Gottes Statt setzen. Solche Auffassungen kann es nicht tolerieren.

Und im Moralischen? Die faktische Sitte muss nicht sittlich sein. Die Orientierung an der Sitte (die Erziehung durch Gewöhnung) hätte ebenfalls ein soziologisches Menschenbild zur Grundlage und würde die Gesellschaft absolut und als letzten Geltungsgrund setzen. Die religiös *begründete* Moral käme nicht von Gott, sondern sie wäre von den Menschen gemacht. Wenn Menschen aber das Ebenbild Gottes sind, dann sind sie nicht auf Gewohnheit, Gesellschaft und Sitte, sondern zuletzt und letztendlich auf Gott verpflichtet.

Das Christliche Menschenbild generiert auch keine moralischen Inhalte, sondern befragt Sitten und Ethiken daraufhin, ob sie das Menschliche (Natur und Gesellschaft) absolut, d.h. an Gottes statt setzen. Solche Auffassungen kann es ebenfalls nicht tolerieren. Der religiöse Mensch muss darüber nachdenken, was denn Ziel von Handlungen sein kann. Etwas ist nicht gerecht, weil es als gerecht gilt, sondern es soll gelten, weil es gerecht ist. Also sind nicht ein funktionierender Staat, geltendes Recht und weltlicher Erfolg *letzte* Ziele des gottgefälligen Lebens, sondern das Bemühen um Wahrheit, Sittlichkeit und

Schönheit. Die *Suche* nach Wahrheit und Sittlichkeit wird zum Spezifikum des Christlichen Menschenbildes, nicht die Deklaration von Wahrheiten und Normen: Jede menschliche Lösung (auch die der Vernunft) kann angesichts des Göttlichen nur vorläufig sein; sie muss ihre *Macht* angesichts dieser ihrer *Vorläufigkeit* entfalten; sie muss sich nicht einem Ideal, sondern einer Idee verschreiben – eben der Göttlichen, d.h. der Orientierung am Besseren: Gott, sagt Augustinus, sei die Wahrheit, das Gute und das Schöne: „Und dein Gesetz ist die Wahrheit, und die Wahrheit, das bist du.“ – und nicht menschliche Annahmen von Richtigkeit „Denn keine Seele konnte etwas denken oder wird je etwas denken können, das besser wäre als du, der du das höchste und beste Gute bist.“²⁹

All diese auf den menschlichen Entwicklungsprozess bezogenen Folgerungen aus neutestamentlichem Grund nannte Meister Eckart am Ausgang des Mittelalters „Bildung“.³⁰ Nur die Ideen des Guten, Wahren und Schönen eignen sich als oberstes Ziel der Bildung. Alles andere wäre Auflehnung gegen oder Abwahl von Gott. Der bei Paris lehrende Flame Hugo von St. Viktor (1097-1141) drückt es im 11. Jahrhundert so aus:

„Zwei Momente sind es, welche die Gottähnlichkeit im Menschen wiederherstellen, die Schau der Wahrheit und die Übung der Tugend, denn der Mensch ist darin Gott ähnlich, dass er weise und rechtschaffen ist, doch jener ist es auf veränderliche (also „bildsame“, V.L.), dieser auf unveränderliche Weise.“³¹

Dass hier ein flämischer Franzose zitiert werden kann, zeigt, dass diese Auffassung von Bildung keineswegs auf den deutschen Sprachbereich begrenzt war – wie immer behauptet wird. Das Christliche Menschenbild hatte in der Bildungstheorie universalen Anspruch. Der Regensburger Bischof Johann Michael Sailer hat diesen am Ende des 18. Jahrhunderts noch einmal systematisch bestätigt:

„Die Erziehung ist so rein von aller Selbstsucht, dass sie den Zögling aus dem Zögling, nicht aus dem Erzieher entwickeln, und durch Entwicklung nur das Göttliche – nicht sich selber verherrlichen will.“³²

Den Zögling aus dem Zögling entwickeln – d.h. die Würde des Einzelnen nicht dem Zweck der zufälligen Gesellschaft opfern, das müsse christliche Bildung anstreben. 150 Jahre zuvor hatte der tschechische Kirchenmann Amos Comenius genau so die Leitlinie der modernen Schule festgelegt: Da niemand Gottes Plan kenne, dürfe niemand Kinder so erziehen, wie er sich das wünsche, sondern immer nur nach Gottes Plan. Dieser sei aber menschlicher Verfügbarkeit enthoben. Deshalb müsse ein Bildungssystem so gestaltet

KUNST AUS DEN SCHULEN DER SCHULSTIFTUNG

Ich träume, Theresa Halbritter

St. Raphael Schulen, Heidelberg, Klasse 7

sein, dass alle alles allseitig lernen. Nur so könne das Unendliche (Göttliche) zeithaft (menschlich) organisiert werden.³³

Wenn also einzig die Ideen des Wahren (heute in der Wissenschaft angesiedelt), des Guten, (heute in der Ethik formuliert) und des Schönen (heute in den Künsten ausgedrückt) und die Unverfügbarkeit des Menschen (heute im Konzept der Individualität und der Demokratie angestrebt) Ziele von Bildung sind, dann kann man von Unterricht und Erziehung im Sinne des Christlichen Menschenbilds sprechen. Dann achten Pädagogen im Umgang mit den Menschen Gott. Dann achten sie Gott, dessen Sinnvorgabe alle menschlichen Zwecksetzungen sich unterordnen sollen.

b. Die systematische Antwort

Das Christliche Menschenbild, wie es hier in einigen Aspekten zu rekonstruieren versucht wurde, löst das Paradox einer vernünftigen Begründung der Vernunft, das Paradox einer sittlichen Begründung der Sittlichkeit, indem es an den Anfangsgrund nicht die Entscheidung eines Menschen sondern sein Verwiesensein auf einen Schöpfergott stellt. Dieser schuf, nach Genesis 1,1ff, die Sprache, aus der die Welt entstand; dieser gab die Gesetzestafeln, auf dessen Stiftungsakt der Gedanke der Gerechtigkeit entstand. Die *Motivation*, sich an Sprache und Moral zu halten, oblag nicht menschlicher Willkür, sondern war gemäß dieser Tradition vor die menschliche Willkür gesetzt, so dass der Mensch zwar selbstverantwortlich war in dem Bemühen um Vernunftgebrauch und Sittlichkeit – nicht aber in der Herausforderung, sich diesen Aufgaben zu stellen. Wahrheit und Sittlichkeit sind nicht gegeben (offenbart) – aber zwingend durch die Offenbarung aufgegeben. Zugleich hat diese – wie jede – *historische* Rekonstruktion ein Problem: Sie kann als kontingent abgelehnt werden. Zwar mag es so sein, dass es eine Pädagogik gibt, die sich dem Christlichen Menschenbild verpflichtet fühlte – aber ist diese Verpflichtung mehr als nur individuell, zufällig, persönlich bedingt? Ist sie nur möglich – aber nicht notwendig? Zugleich ist jede geistesgeschichtliche Rekonstruktion nur ein Blick auf die Vergangenheit; andere Rekonstruktionen kämen vielleicht zu anderen Ergebnissen. Geschichtsschreibung (= Rekonstruktion) ist das Ergebnis von Methode. Die *Methodenlehre* der Geschichtsschreibung kann aber nicht zum Rechtsgrund für die Gültigkeit von sozialen oder politischen Aussagen werden.



„Das besondere an meiner Schule ist, dass wir eine „Sprachschule“ sind und dass man dadurch sechs Sprachen lernen kann.“

Mirjam, 14 Jahre
St. Raphael Schulen, Heidelberg

So ist zu fragen: Ist die *christliche* Lösung des Vernunft- und damit Erziehungsparadox' *universal*? Wenn sie dies nicht ist, dann wäre das Christliche Menschenbild nur ein *mögliches* Menschenbild unter vielen, das dem Zufall von Mehrheitsbeschlüssen ausgesetzt wäre. Menschen könnten sich zu ihm *bekennen*, sie könnten ihre Entscheidung aber nicht begründet vertreten. Ist das Christliche Menschenbild also lediglich Tradition, Gewohnheit, Meinungssache und damit kontingent? Zu fragen ist daher, ob sich dieses Menschenbild nicht auch (jenseits von Geschichtsschreibung) systematisch begründen lässt. Ist die Entscheidung zum Christlichen Menschenbild eine kulturelle, eine geschichtliche oder aber eine notwendige Entscheidung?

5. Der Mensch als Wirken

Allzu verständlich ist der Wunsch der Menschen, feste, die Zeitenüberdauernde Regeln für ihr Handeln zu besitzen. Solche Regeln haben Menschen zuweilen in der Natur gesucht, freilich mit der Folge, sich der Natur zu unterwerfen und ihre Sonderstellung in der Natur aufzugeben. Solche Regeln haben die Menschen in den soziologisch beschreibbaren Mechanismen der Gesellschaft gesehen, freilich mit der Konsequenz, Gesellschaft gar nicht mehr *vernünftig* gestalten zu können. Beide Entmächtigungen des Menschen, beide Versuche, den Menschen von Verantwortung zu entlasten, stoßen auf die Einsicht des Menschen in seine Verantwortung. Er kann die Verantwortung für sein Handeln wahrnehmen, weil er um sie weiß. Mit diesem Wissen ist aber noch kein Sollen begründet; es kann auch nicht begründet (motiviert) werden, weil es zur Begründung dessen bedarf, was begründet werden sollen. So gibt es auf die Frage nach dem Sinn keine andere Antwort, als die Suche nach Sinn in der nur zu *glaubenden* Gewissheit zu betreiben, dass es diesen Sinn gibt. Es gibt keinen rationalen Grund, Sinn anzunehmen; aber man muss ihn in allem Handeln voraussetzen – und man setzt ihn (psychologisch und philosophisch betrachtet) in allem Handeln voraus. Handeln geschieht immer unter Sinnoption.

Diese Frage nach der letzten Sinnoption wird von der Vernunft, die nach Gründen und Zwecken fragt, aufgeworfen. Sie kann sie unterschiedlich beantworten – aber erst eine Antwort, die außerhalb der Verantwortung der Vernunft liegt, hält den Regress ins Unendliche auf.

Anders formuliert: Motiv, sich an die Vernunft zu halten und moralisch sein zu wollen, ist ein Vertrauen in die Welt. Man kann dies als *religiöses Urvertrauen* bezeichnen. Ohne

dieses Urvertrauen zur Welt hätte menschliches Handeln letztlich keinen Sinn, wäre motivlos. Insofern ist jeder Mensch aufgefordert, sich dieser Herausforderung seiner Vernunft zu stellen – jeder Mensch ist in diesem Sinne innerhalb eines religiösen Diskurses.

Religion gibt es aber nicht als eigene Diskursform. Religion ist immer gebunden an historische oder auratische Überlieferungen, an Vollzüge inhaltlicher Art. Religion erscheint *immer* als Konfession, als Bekenntnis zu einem konkret Geglaubten. So kann man sagen, dass zwar der Verweis auf Transzendenz *jedem* Menschen eignen ist, der nach Gründen der Geltung vernünftigen Handelns und der Motivation zu sittlichem Handeln fragt. *Wie* aber dieser Verweis gedacht und gelebt wird, kann unterschiedlich sein. Das Christentum ist *eine* von vielen „Möglichkeiten“. Das Christliche Menschenbild ist also ein *Beispiel* für jene allen Menschen gestellten Herausforderung, nach dem Sinn ihres Tuns zu fragen, die anders als in Beispielen gar nicht erfahren werden kann.

Das Christentum ist als *Vollzug* ein Symbol vernünftigen Fragens. Sein über die Konfessionalität hinausweisender Charakter besteht darin, Lösung für ein Problem zu sein, das anders als durch Glaubensakte nicht gelöst werden kann. Der Glaube ist das Letzte, er kann aber *vom Menschen* nicht als das Letzte *gesetzt* werden. Dann stünde er im Widerspruch zu sich selbst. Der moderne Staat kann also das Christliche Menschenbild nicht setzen; er kann es aber – in dem beschriebenen Sinne als Beispiel – voraussetzen.

Das Christentum ist gelebtes Beispiel für ein vorausgesetztes, aber nicht darstellbares Allgemeines; nicht in dem Sinne, dass es Vorbild für andere wäre. Dies mag sein, ist aber eher eine geisteswissenschaftliche Betrachtung. Das Christentum ist gelebtes Beispiel für ein Allgemeines in dem Sinne, dass an seinem Beispiel etwas Allgemeines gezeigt werden kann: Dass erstens die Vernunft sich weder der Natur noch der Kontingenz der Gesellschaft unterordnen darf. Ein Christliches Menschenbild müsste sich z. B. gegen jene pädagogischen Versuche wehren, die glauben, richtiges pädagogisches Handeln aus der Natur ableiten oder durch die Wirkmechanismen der Gesellschaft ersetzen zu lassen. Handlungsgründe sind weder Natur noch Gesellschaft: In einem Christlichen Menschenbild ist die Vernunft letzter irdischer Handlungsgrund.

Zweitens zeigt das Christliche Menschenbild aber, dass Vernunft auf der anderen Seite der Selbstbeschränkung, der Selbstrelativierung, der Demut also bedarf.³⁴ Und zwar so, dass wir beim Handeln eingedenk sind, dass unsere Handlungsgründe nicht die letzten sind, die man annehmen muss. Das betrifft auch den Versuch, das Christentum darzustellen.

Das Christliche Menschenbild steht in Differenz zu naturalistischen, sozial-deterministischen und kognitivistischen Menschenbildern. Es sieht den Menschen weder nur als Werk der Natur, noch nur als Werk der Gesellschaft und letztlich auch nicht nur als Werk seiner selbst an.

Das Christliche Menschenbild sagt allerdings nicht, wie wir innerweltlich *handeln* sollen: Es sagt aber, *dass* wir handeln sollen. Es negiert die Verantwortungslosigkeit durch die Verschiebung menschlicher Verantwortung an die Natur, an die Gesellschaft oder an eine sich absolut setzende Vernunft.

Das Christliche Menschenbild verweist den Menschen darauf, sich nicht schon als *Werk* – Werkstück, Endpunkt – von etwas zu begreifen, sondern als beauftragt, in seinem *Wirken* etwas zu schaffen. Der Mensch ist in dieser Sicht weder *Werkstück* noch *Bild*, er ist zum *Wirken* genötigt und daher dazu, sich stetig zu *bilden*. Diese Dynamik ist durch irdisches Maß nicht zu begrenzen – sie ist auf Gott ausgerichtet, also unbegrenzt. Sie wehrt sich aber gegen alle Versuche, menschliches Wirken als letztlich durch die Natur oder die Gesellschaft bestimmt anzusehen.

Zuerst erschienen in: „Das Christliche Menschenbild. Zur Geschichte, Theorie und Programmatik der CDU. Herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung, von Jörg-Dieter Gauger / Hanns Jürgen Küsters / Rudolf Uertz. Herder 2013.“

¹ Pestalozzi, Johann Heinrich: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Zürich 1797, S. 56.

² Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. (1762). Hg., eingel. u. mit Anm. versehen von Martin Rang. Unter Mitarb. des Hg. aus dem Franz. v. Eleonore Sckommodau. Stuttgart 1970, S. 109f.

³ Aristoteles: Politik. Nach der Übersetzung von Franz Susemihl (...) hg. v. Nelly Tsouyopoulos u. Ernesto Grassi. München 1965, S. 254. (= VII,13/1332b)

⁴ Pestalozzi: Nachforschungen, S. 170.

⁵ Eibl-Eibesfeldt, Irenäus: Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten. Wien-Zürich-München 1973.

⁶ Ridley, Matt: Die Biologie der Tugend. Warum es sich lohnt, gut zu sein. Aus dem Englischen von Angelus Johansen und Anne Weiland. Berlin 1997, S. 20f.

⁷ Spitzer, Manfred: Lernen: Medizin für die Schule. Ein Extrakt. In: Spitzer, Manfred: Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl. Archiv der Zukunft. o.O. o.J. S. 51-62. Hier S. 60. Wenn die Formulierung „Bedingungen geglückten Lernens“ wörtlich zu verstehen ist, setzte sie eine geisteswissenschaftliche Bestimmung dessen, was „geglücktes Lernen“ denn ist, voraus. Dann freilich wäre die Hirnforschung der Geisteswissenschaft nachgeordnet.

⁸ Schockenhoff, Eberhard: Wer oder was handelt? Überlegungen zum Dialog zwischen Neurobiologie und Ethik. In: Rager, Günter (Hg.): Ich und mein Gehirn. Persönliches Erleben, verantwortliches Handeln und objektive Wissenschaft. München 2000, S. 239-287. Hier S. 250.

⁹ Die Abschaffung der Ganztagschule im wilhelminischen Deutschland erfolgte nach massiven Warnungen von Medizinern, dass zu lange Lern- und schulischen Anwesenheitszeiten Kinder in der freien Entfaltung ihrer natürlichen Kräfte behinderten. Vgl. Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 51, 2 Teilbände. Köln u. a. 1993.

¹⁰ Vgl. Ladenthin, Volker: Hirnforschung und Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86 (2010) 1, S. 3-14.

¹¹ Pestalozzi: Nachforschungen, S. 170.

¹² Pestalozzi: Nachforschungen, S. 107.

¹³ Pestalozzi: Nachforschungen, S. 89.

¹⁴ Berger, Peter L. und Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. (1966). Frankfurt am Main 1969.

¹⁵ Aus: Durkheim, Emile: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/ 1903. Frankfurt am Main 1984, S. 37-55. Hier zit. n.: Baumgart, Franzjörg (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 1997, S. 44-55. S. 49f. Hervorheb. v. mir, V.L.

¹⁶ Deutscher Bildungsrat: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. [1970]. In: Ludwig, Harald (Hg.): Gesamtschule in der Diskussion. Bad Heilbrunn/Obb. 1981, S. 25-54. Hier S. 37.

¹⁷ BMBF <http://www.ganztagschulen.org/110.php>. Hervorheb. v. mir, V.L.

¹⁸ Vgl. Bauer, Ulrich / Hurrelmann, Klaus: Art.: Sozialisation. In: Tenorth, Heinz Elmar/ Tippelt, Rudolf (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel 2007, S. 672-675.

¹⁹ Aristoteles a.a.O.

²⁰ Pestalozzi: Nachforschungen, S. 172.

²¹ Pestalozzi: Nachforschungen, S. 171.

²² Pestalozzi: Nachforschungen, S. 171f.

²³ Thomas von Aquin: Über den Lehrer/De Magistro. Übersetzt und kommentiert von Gabriel Jüssen, Gerhard Krieger und J.H.J. Schneider. Hamburg 1988. Kap. 14-15

²⁴ Pestalozzi: Nachforschungen, S.180f. Hervorheb. v. mir, V.L.

²⁵ Matthaeus 25,45.

²⁶ Lukas 9,25.

²⁷ Lukas 12,30.

²⁸ Lukas 12,30.

²⁹ Aurelius Augustinus: Bekenntnisse. [um 400] Mit einer Einleitung von Kurt Flasch. Übersetzt, mit Anmerkungen versehen und herausgegeben von Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch. Stuttgart 1998. S. 102 (IV,14) und S. 173 (VII,6).

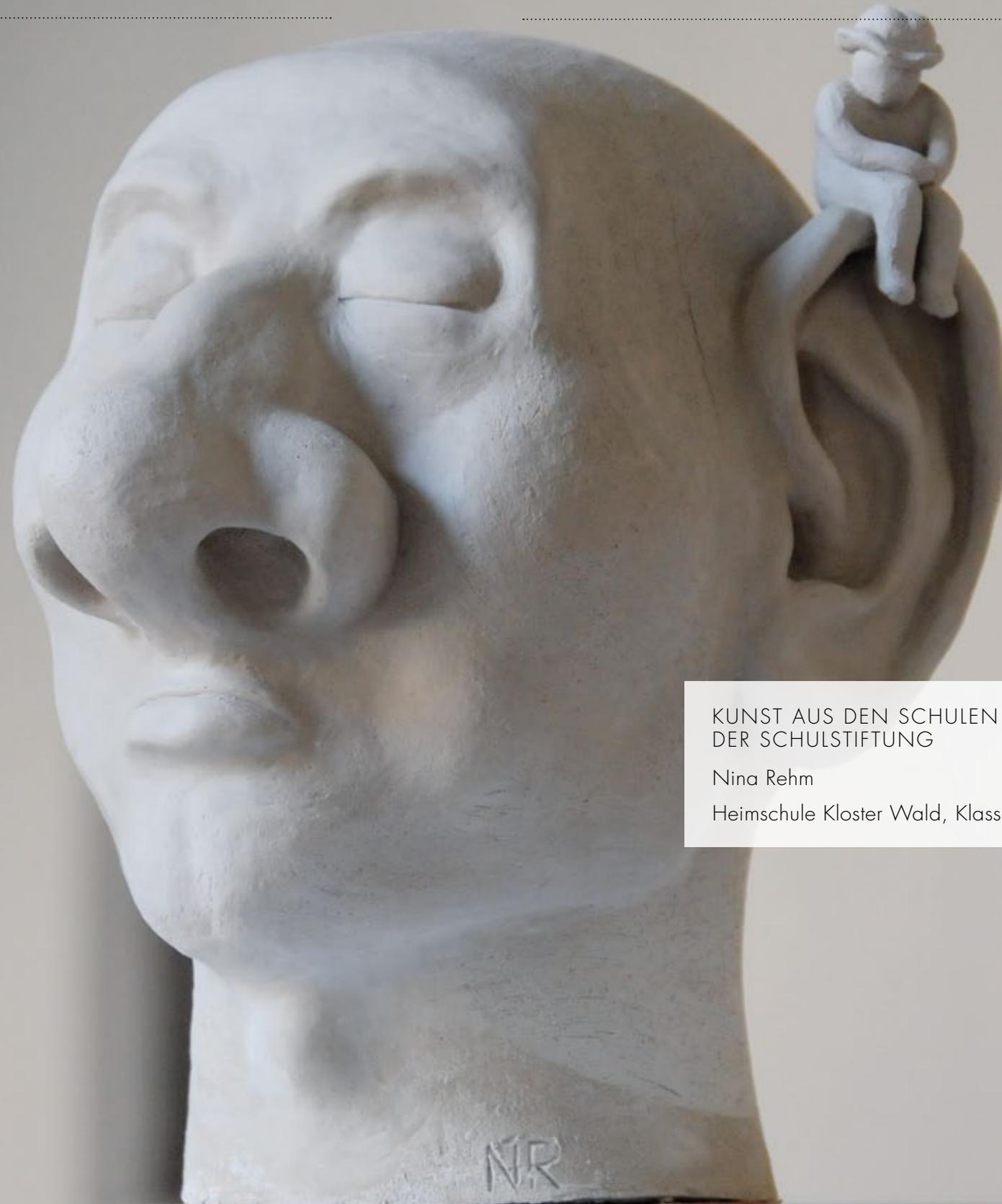
³⁰ Lichtenstein, Ernst: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966.

³¹ Hugo von St. Viktor: Didascalicon. Zit nach: Garin, Eugenio: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. Bd. I, Reinbek bei Hamburg 1964. S. 164-208. Hier S.178.

³² Johann Michael Sailer zitiert nach: Regenbrecht, Aloysius: Johann Michael Sailer „Idee der Erziehung“. Eine Untersuchung zur Einheit des Erziehungsbegriffs. Freiburg i.Br., 1961. S. 120.

³³ Ladenthin, Volker: Jan Amos Comenius. In: Ladenthin, Volker (Hg.): Philosophie der Bildung. Bonn 2007 (Klassiker Denken Bd.4). S.105-107.

³⁴ Kanz, Heinrich: Seinsdemut. Erziehungsphilosophische Aspekte zu einer erzieherischen Grundhaltung, Frankfurt am Main, Bern, New York 1986.



KUNST AUS DEN SCHULEN
DER SCHULSTIFTUNG

Nina Rehm

Heimschule Kloster Wald, Klasse 12