

Menschenbild und hamartiologisch sensible Pädagogik: Paulus oder Rousseau?

von Reinhold Boschki, Bonn

1. Hinführung: Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt – alles entartet unter den Händen des Menschen.“¹

Dieser berühmte Satz von Jean-Jacques Rousseau eröffnet nicht nur den Roman „Émile – oder über die Erziehung“ aus dem Jahr 1762, sondern auch ein völlig neues Kapitel in der Geistesgeschichte des Abendlands. Denn das Buch und das dahinter stehende Denken gilt zurecht als Ausgangspunkt systematischen *pädagogischen* Denkens, das sich später zur wissenschaftlichen und schließlich zur universitären Disziplin entwickelte: die Pädagogik, die sich in jüngerer Zeit als Erziehungswissenschaft bezeichnet. Pädagogik ist somit ein Kind und ein Zweig der Philosophie, was bis heute in ihren Teildisziplinen etwa der systematischen und historischen Bildungstheorie, der pädagogischen Kindheitstheorie oder pädagogischen Anthropologie erkennbar ist, wobei sie sich natürlich auch in erheblichen Teilen von der Philosophie abgenabelt und abgewandt hat, insbesondere in den sozialwissenschaftlichen, sozialempirischen sowie entwicklungspsychologischen Fortschreibungen.

Rousseau hat dem Nachdenken über die menschliche Entwicklung und dem damit in untrennbarer Weise verbundenen Erziehungsprozess eine neue Wendung gegeben. Hat es bereits in der Antike ein Nachdenken darüber gegeben, „was das Kind ist“ und eine intensive Auseinandersetzung über das, was für die Erziehung des Menschen günstig und ungünstig ist – man denke etwa an die Stoiker, an Platon, Seneca u. a. –, kam es unter den Vorzeichen der Subjektorientierung der Aufklärung folgerichtig zu einer Kehre in erzieherischem Denken. Die aufklärerische Forderung nach Autonomie, Emanzipation, nach „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) muss sich in der Erziehung insofern widerspiegeln, als dass im pädagogischen

¹ Rousseau: Emile, 1762/1981, S. 9.

Prozess die Bedingungen so zu justieren sind, dass Emanzipation und Entscheidungsfähigkeit erlernt werden, dass die Menschen hingeführt werden zu autonomiefähigem Denken und Handeln oder – so das große Stich- und Schlagwort aufgeklärter Bildungstheorie –, dass der Mensch hingeführt wird zur Mündigkeit. Der mündige Mensch – Urbild der aufgeklärten Pädagogik!

All dies erfordert indes einen Paradigmenwechsel im pädagogischen Menschenbild, und zwar dahingehend, dass allen Menschen – in der Pädagogik insbesondere den *jungen* Menschen – die Fähigkeit zur Mündigkeit zugetraut wird. Kindheit wird damit aufgewertet, wird als eigener Lebensabschnitt entdeckt und nicht nur als Vorbereitungsstadium auf das Erwachsenenalter deklariert bzw. degradiert. Das Kind wird zum Inbegriff des neuen Menschen, der in einer nicht entfremdeten, aufgeklärten und humanen Gesellschaft ein Leben jenseits von Sklaverei und ungerechter Herrschaft selbstbestimmt leben könne. Diese Vision teilt Jean-Jacques Rousseau mit der Aufklärung. Er wird zurecht als „Entdecker des Kindes“ oder noch treffender als „Entdecker der Kindheit“ bezeichnet. Dieser „Entdeckung“ liegen allerdings gewisse Voraussetzungen zugrunde. Rousseau geht von einer bestimmten Anthropologie aus, die uns hier im Zusammenhang mit der Thematik der Sündenlehre interessieren wird. Deshalb möchte ich im zweiten Abschnitt den anthropologischen Grundlagen des pädagogischen Denkens und den Konsequenzen, die sich daraus ergeben, nachgehen.

2. Rousseaus Grundanliegen im Kontext neuzeitlich-pädagogischen Denkens

Die folgenden Ausführungen intendieren keine Rousseau-Exegese oder eine Reinterpretation des „Emile“. Vielmehr geht es mir um ein Verständnis von Rousseaus Ansatz als Exemplum oder, wenn man so will, als Paradigma für ein bestimmtes pädagogisches Denken, das eine enorme Wirkungsgeschichte aufwies und hineinwirkt in erzieherische Theoriebildung bis in unsere Tage – insbesondere auch in ein Alltagsverständnis von Kind, Kindheit und Erziehung. Rousseaus Grundannahmen erfreuen sich – ob bewusst oder unbewusst – wieder aktueller Beliebtheit, da sie von einem äußerst positiven Menschenbild ausgehen, das in der Reformpädagogik Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen Kristallisationspunkt darstellte und heute in der Alltagsvorstellung von Erziehenden auf ganz selbstverständliche, nichthinterfragte Weise vorherrscht.

Der Erziehungsroman „Emile“ (1762)

Der Mensch ist von Natur aus gut. Erst die Gesellschaft, die selbst verdorben und entfremdet ist, macht den guten Menschen zu einem schlechten. Dies ist der Kern der Denkbewegung und der Ausgangspunkt Rousseauscher Anthropologie.

Rousseau bewegt sich im Zwischenraum zwischen aufgeklärtem Rationalismus und aufdämmernder Romantik. Er ist in erster Linie alles andere als ein Pädagoge, er ist vielmehr Philosoph und Visionär, Komponist und Musiktheoretiker, politischer Denker und Gesellschaftskritiker.² Deshalb bewegt er sich nicht in den Kleinklein-Entscheidungen erziehungspragmatischer Kasuistik nach dem Motto ‚Wenn das Kind so ..., dann musst du so ...‘, sondern versucht und bewirkt einen grundlegenden Neuansatz. Das Kind wird in Distanz zur schlechten Gesellschaft und fern der Amoralität gerückt. Es wird in einen Bereich der Unschuld gestellt. Die ursprüngliche Natur ist eine schuldlose. Das Kind ist Kind dieser Unschuld und bringt sie mit auf die Welt. Im erzieherischen Prozess geht es darum, diese Unschuld zu bewahren und das Kind vor der bösen Gesellschaft und ihren schädlichen Einflüssen zu schützen.

Aus diesem Grunde versetzt Rousseau seinen fiktiven Emile, einen Waisenknaben aus gut bürgerlichen Verhältnissen, den es zu erziehen gilt, weg von der Stadt hinaus auf das Land, das dem Naturzustand näher zu sein scheint. Dort kann ihm jene private Erziehung durch einen professionellen Erzieher zuteil werden, die eine öffentliche Erziehung nicht leisten könnte, da sie – eingebunden in gesellschaftlich-institutionelle Bedingungen – dem Zögling sofort zum Schaden gereichen würde. Denn, wie gesagt, die Gesellschaft ist verdorben; vor ihrem Einfluss gilt es, die zu Erziehenden so lange es geht zu schützen. Einige Kostproben aus dem Original:

„Noch aus einem anderen Grund will ich Emile auf dem Land erziehen, fern vom Bedienstetengesindel, den schlechtesten Menschen nach ihren Herren; fern von der Sittenlosigkeit der Städte, deren Firnis sie für Kinder so verführerisch und ansteckend macht. ... Auf dem Dorf ist der Erzieher viel mehr Herr der Dinge, die er seinen Zöglingen zeigen will.“³

„Städte sind das Grab des Menschen. In wenigen Generationen sterben die Familien aus oder entarten. Man muss sie erneuern und diese Erneuerung kommt immer vom Land.“⁴

² Rang: Jean Jacques Rousseau 1979.

³ Rousseau: Emile, 1762/1981, S. 75.

⁴ Ebd. S. 35.

Hier kommt deutlich Rousseaus Haltung zur Gesellschaft seiner Zeit, ja zur menschlichen Gesellschaft überhaupt zutage. Die Gesellschaft ist schlecht und sie macht den Menschen schlecht. Die Natur selbst aber ist die Reinheit, Unverderbtheit.

„Halten wir unerschütterlich daran fest, dass die ersten Regungen der Natur immer richtig sind. Es gibt keine Unverderbtheit des Herzens.“⁵

„So also hat es die Natur, die alles aufs beste tut, zu Beginn eingerichtet. ... Nur im Urzustand also sind Kräfte und Wünsche im Gleichgewicht: nur dann ist der Mensch nicht unglücklich.“⁶

Natur ist bei Rousseau ein anthropologisches Konzept.⁷ Seine Anthropologie ist eine strikt pädagogische, die das Kind ebenso wie den gesamten Erziehungsprozess vor dem Hintergrund der ursprünglichen Natürlichkeit des Menschen versteht. Die schon erwähnte Unschuld kommt beispielsweise in der Unfähigkeit der Kinder zu lügen zutage:

„Warum soll also euer Kind lügen, wenn es frei und natürlich erzogen ist? Was hat es zu verbergen? Ihr tadelt es nicht, ihr bestraft es für nichts, ihr fordert nichts von ihm. Warum sollte es also nicht ebenso harmlos erzählen, was es getan hat, wie seinem Spielkameraden? Weder hier noch dort kann es wegen seiner Offenheit irgendeine Gefahr vermuten. [...]

Hieraus folgt, dass Kinderlügen das Werk der Lehrer sind, und dass man sie Lügen lehrt, wenn man sie lehren will, die Wahrheit zu sagen. [...]

Ich bin fast sicher, dass Emile erst sehr spät erfährt, was lügen ist, und dass er erstaunt sein wird, wenn er lernt, wozu die Lüge eigentlich nützen soll.“⁸

An diesem Textbeispiel kommt Rousseaus Auffassung von der ursprünglichen Reinheit des Kindes klar zutage. Es weiß nicht, wie man lügt oder wie man sündigt, all dies erlernt es erst im Prozess der Sozialisation, ja es lernt das meiste Negative durch das falsche Verhalten der Erzieher, die durch ihre Forderungen und Drohungen dem Kind die negativen Verhaltensweisen gerade erst aufzwingen.

Konsequent für Rousseau sind eine „negative“ und eine „natürliche Erziehung“. Die negative Erziehung ist eine Erziehung, die so wenig wie möglich in das Leben des Zöglings eingreift, ihn we-

⁵ Ebd. 71.

⁶ Ebd. 57.

⁷ Honig: Theorie der Kindheit, 1999, 35; zu Menschenbild bei Rousseau siehe die nach wie vor grundlegende Arbeit von Martin Rang: Rousseaus Lehre vom Menschen, 1959; vgl. auch Röhrs: Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit, 1993.

⁸ Rousseau: Emile, 1762/1981, S. 75.

der Tugend noch Wahrheit lehrt, keine Verbote aufstellt, Tadel oder Drohungen ausspricht. Denn die Kinder werden nicht so sehr durch das Böse selbst verdorben, sondern durch die Lehren der Erziehenden. Darum ist es mehr als konsequent, den zu Erziehenden vor den Lastern und Irrtümern der Gesellschaft zu bewahren. Die natürliche Erziehung macht die Natur zur Lehrmeisterin. Das Kind ist vom ersten Tag der Geburt an Schüler – jedoch nicht des Erziehers, sondern der Natur.⁹ Der Mensch lernt aus Erfahrung, er versteht von sich aus, was richtig und gut ist, ohne dass man es ihm anerziehen muss. Der Zögling tut schließlich alles, was der Erzieher will „ohne Vorschriften, ohne Verbote, ohne Predigten und Ermahnungen, ohne nutzlose und langweilige Belehrungen“.¹⁰

Soweit in groben Zügen Rousseaus Erziehungskonzept. Wichtig ist zu sehen, dass Rousseau nicht eine gesellschaftliche Erziehung anstrebt, sondern eine individuelle. Dem Dualismus von natürlichem und gesellschaftlichem Menschen entspricht der Dualismus von privater und öffentlicher Erziehung.¹¹ Das Kind bleibt lernendes Individuum (quasi ein „Einzelkind“), ohne Verwandtschaft, ohne Peer group, ohne gesellschaftliche Bindung. Die Frage nach einer humanen Gesellschaft verlagert Rousseau in seinen fast zeitgleich erschienenen *Contract Social*, den Gesellschaftsvertrag, bei welchem Humanität vertraglich gesichert werden soll. Erziehung bleibt zunächst Privatsache, da nur die private Erziehung und die aus ihr folgende Rückkehr zur guten, nicht entfremdeten Natürlichkeit eine positive Reifung des Individuums gewährt. Dadurch wird das natürlich erzogene Kind zum Versprechen für eine humane Gesellschaft der Zukunft.

Wirkungsgeschichte

Die Wirkungsgeschichte von Rousseaus „Emile“ war und ist enorm. Das Buch wurde zum ‚Kultbuch‘ des pädagogischen Jahrhunderts, als das man sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gern verstand. Selbst Immanuel Kant soll seinen pedantisch eingerichteten Tagesablauf, nach dem die Nachbarn ihre Uhren stellen konnten, nur einmal in seinem Leben völlig durcheinander gebracht haben, nämlich als er Rousseaus „Emile“ in ununterbro-

⁹ Ebd. S. 37; 104.

¹⁰ Ebd. S. 110.

¹¹ Zum Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung bei Rousseau s. Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, 2001, S. 19ff.

chener Lektüre verschlang.¹² Alle Pädagogen der folgenden Jahrzehnte, auch Philosophen oder Literaten, die sich, wenn auch nur rudimentär, über Pädagogik Gedanken machten, griffen auf irgendeine Weise auf Rousseau zurück. Den Philanthropen Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp, Christian Gotthilf Salzmann diente Rousseau als Ausgangspunkt für eigene Erziehungstheorien. Und Johann Heinrich Pestalozzi schreibt rückblickend, dass Rousseau einen tiefgreifenden Einfluss auf die Entwicklung seiner ganzen Generation ausgeübt habe.¹³ Auch die Romantik ist von Rousseaus „Emile“ nicht unberührt geblieben – enthält der Erziehungsroman doch schon deutlich romantische Züge.

Wirkungsgeschichtlich positiv ist zu vermerken, dass Rousseau die Kindheit in ihrer eigenen Valenz entdeckt hat. Man muss das Kind als Kind sehen und nicht als kleinen Erwachsenen oder als Wesen, das seine Menschlichkeit erst im Prozess des Erwachsenwerdens erwerben würde. Das ist Rousseaus bleibende Errungenschaft bis heute.

Doch der Preis, den die Pädagogik für diese Einsicht zahlte und bis heute zahlt, ist hoch. Denn mit der Erklärung des Kindes als natürlichem Wesen geht seine Verklärung einher. In der Romantik und der späteren Reformpädagogik wird diese Idealisierung der Kindheit zum Teil bis ins Extreme getrieben, worauf ich unten zurückkomme.

Leugnung der Erbsünde

Rousseau erkaufte sich die Vorstellung der kindlichen Unschuld durch die radikale Leugnung der Erbsünde, was übrigens der Hauptgrund war, warum der „Emile“ schon kurz nach seinem Erscheinen in Frankreich verboten wurde. Rousseau bezeichnete seinen Erziehungsroman selbst als „ein Buch über den Ursprung des Bösen“: Das Böse ist identisch mit der Gesellschaft, in der Menschen über andere herrschen, in der Sklaverei und Unrecht hervorgebracht werden. Dagegen ist die Natur als gute Anlage im Kind in ihrer Unschuld und Ursprünglichkeit grundgelegt.

Rousseau nimmt das Motiv der Erbsündenlehre auf, verändert es aber an einem entscheidenden Punkt:

„Die pädagogische Entdeckung der Kindheit als eine Entdeckung seiner ‚Natur‘ beruht auf der anthropologischen Umformung der theologi-

¹² Rang: Jean Jacques Rousseau, 1979, S. 136.

¹³ Liedke: Pestalozzi 1979, S. 173.

schen Unterscheidung von Gut und Böse in eine ‚gute‘ Natur und eine ‚böse‘ Gesellschaft.“¹⁴

Die gute Natur ist zugleich Ideal als auch Anlage in der menschlichen Gattung. Von hier aus kann Rousseau eine Erziehungspraxis konstituieren, die der Unschuld dient und das solchermaßen entschuldigte Kind zum Ausgangspunkt einer besseren, unverdorbenen Welt macht. Statt Erbschuld – Erbschuld, statt Erbsünde – Erbsünde.

Wie gesagt, diese Anthropologie der Kindheit hatte eine breite Wirkungsgeschichte im pädagogischen Denken des 18. und 19. Jahrhunderts, wovon im folgenden Abschnitt die Rede sein wird.

3. Von der Idealisierung des Kindes zu einer realistischen Sicht der Kindheit

Rousseaus Ansatz ist in den größeren Kontext der Anthropologie des Kindes bzw. der pädagogische Anthropologie einordnen. Pädagogische Anthropologie ist das Nachdenken über die Natur des Kindes. Dabei werden Fragen behandelt wie: Ist das Kind von Grund auf festgelegt? Ist es determiniert durch seine – wie auch immer gute oder schlechte – Natur? durch seine Erbmasse? durch die gesellschaftlichen Verhältnisse? durch Umweltfaktoren? durch erlerntes Verhalten? durch Konditionierung? Legt man sich auf eine dieser Grundannahmen fest, wird pädagogisches Denken und Handeln zutiefst davon beeinflusst. „Sowohl die pädagogische Theorie wie die pädagogische Praxis sind auf anthropologische Einsichten und Erkenntnisse angewiesen.“¹⁵

Betrachtet man vorliegende pädagogische Entwürfe näher, entdeckt man klare Grundoptionen, anthropologische Grundannahmen, die meist unexpliziert hinter und in den Theorien und Praxen stecken. Unter der Hand verwandelt sich die explizite oder implizite Anthropologie in eine Handlungstheorie, die den gesamten pädagogischen Ansatz fundiert.¹⁶ Ob geisteswissenschaftliche, hermeneutische, empirische oder emanzipatorische Pädagogik – sie alle haben im Kern ihrer Theoriebildung eine bestimmte Sichtweise des Kindes. Dazu einige Beispiele, die für die Fragestellung dieses Beitrags relevant sind.

¹⁴ Honig: Theorie der Kindheit, 1999, S. 34.

¹⁵ Hamann: Pädagogische Anthropologie, 1993, S. 14.

¹⁶ Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, 2001, S. 19ff.

Sowohl in romantischer Erziehungstheorie im 19. Jahrhundert als auch in manchen Zweigen der Reformpädagogik wurde das Kind idealisiert – wie gesagt, teilweise in direkter Berufung auf Rousseau. In der Romantik, etwa bei Fröbel (dem ‚Erfinder‘ des heutigen Kindergartens), ist die Seele des Kindes unmittelbar mit dem geistlich-göttlichen Urgrund der Welt verbunden. Das Kind ist „heil und ganz“. In der Epoche romantischen Erziehungsdenkens finden sich mehrfach die Topoi des „paradiesischen Kindes“ bzw. des „göttlichen Erlöserkindes“.¹⁷ Ralph Waldo Emerson (1803–1882), amerikanischer Philosoph und Erziehungstheoretiker, konnte in seinen Erziehungssays 1836 über die Natur des Kindes schreiben: „Die Kindheit ist der immerwährende Messias, der den gefallenen Menschen zu Hilfe kommt und sie bittet, ins Paradies zurückzukehren.“¹⁸ In dieser und ähnlicher Literatur aus jener Zeit wurden das Kind, die Natur und vor allem die Ursprünge von Menschheit und Schöpfung glorifiziert, ja vergöttlicht.¹⁹ Kinder repräsentieren den paradiesischen Zustand, das Einfache, das universell Schöne, die unverderbte, sündlose Natur. Die Erbsünde wird abgelehnt. Erziehung wird in diesen pädagogischen Schriften als Dienst am heiligen Kind entworfen.

Auf solche Vorstellungen greifen die Vertreter der sogenannten reformpädagogischen Bewegung²⁰ (Ende des 19. / Anfang des 20. Jahrhunderts) zurück, wenn sie ihre Pädagogik als strikt „vom Kinde aus“ entwerfen. Hier nur einige kurze, ausgewählte Beispiele: *Maria Montessori*, katholische Reformpädagogin, versucht die wahre Natur des Menschen zu enthüllen, indem sie das Kind als Erlöser, als Heilbringer stilisiert. Die Erziehung erlaubt den Erwachsenen in Kontakt mit der Ursprünglichkeit des Kindes zu kommen, weshalb sie selbst zu Heilung und Ganzheit (zurück-)finden. Das reine, unschuldige Kind wird zum Wegbereiter für eine neue Gesellschaft. In ähnlicher Weise ist das Erziehungsdenken der großen schwedischen Reformpädagogin *Ellen Key* durchdrungen von solchen soteriologischen Termini. Selbst noch bei *John Dewey* lassen sich – wenn auch in anderer Weise zugespitzt – Spuren des romantischen und idealistischen Kindheitsideals ausmachen.

Der historisch-sozialgeschichtlich orientierte Kindheitsforscher Michael Sebastian Honig hat darauf hingewiesen, dass solche Vor-

¹⁷ Hier und zum Folgenden vgl.: Ungermann: Die Pädagogik Janusz Korczaks, 2006, S. 348ff.

¹⁸ Emerson: *Natur* (1836; Übersetzung H. Kicka), Schaffhausen 1981, S. 95.

¹⁹ Vgl. Oelkers: *Pädagogik in der Krise der Moderne*, 1999, S. 49ff.

²⁰ Oelkers: *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*, 2005; Scheibe: *Die reformpädagogische Bewegung*, 1999.

stellungen von der kindlich-unschuldigen Natur gerade im Alltagsdenken der heutigen Menschen weit verbreitet sind: „Auch in den Alltagstheorien über die Kinder und in der Kinderpolitik haben Vorstellungen von der ‚Natur des Kindes‘ ihren festen Platz; ‚Natur‘ meint in alltagstheoretischer Fassung eine prinzipielle Andersartigkeit und Ursprünglichkeit, eine ideale Einfachheit.“²¹

Ein solches Denken steht – ob bewusst oder nicht – in der Tradition der Idealisierung der Kindheit, letztlich insgeheim in der Tradition Rousseaus. Kindheit wird zu einem Konstrukt unverderbter Ursprünglichkeit. Das Böse kommt erst sekundär, von außen, hinzu.

Janusz Korczak

Ganz anders sieht das Menschenbild und das Bild des Kindes des m.E. wichtigsten Erziehungstheoretikers und gleichzeitig -praktikers des 20. Jahrhunderts aus, der durch sein Lebenswerk und Lebenszeugnis eine enorme Korrektur der Idealisierung von Kindheit bewirkt hat, der sich der sozial schwächsten Gruppe, der verarmten jüdischen Waisenkinder im Warschau der 20er und 30er Jahre annahm und der zusammen mit 200 ‚seiner‘ Kinder selbst zum Opfer des nationalsozialistischen Vernichtungswahns wurde: Janusz Korczak. Bisweilen wird Korczak ebenfalls als Reformpädagoge bezeichnet, obwohl er zur westeuropäischen reformpädagogischen Bewegung kaum Kontakt hatte. Zweifellos, sein Ansatz, vom Kind her zu denken, verbindet ihn mit den klassischen Reformpädagogen. Allerdings unterscheidet sich sein Kindheits- und Erziehungsdenken auch in wesentlichen Punkten von reformpädagogischen Idealisierungen. Sein Bild vom Kind ist zunächst geprägt durch seine nüchterne kinderärztliche Sicht. Das Kind wird nicht in idealistischer, sondern in konsequent realistischer Weise, nämlich als physischer Organismus wahrgenommen. Ein neugeborenes Kind, das „sind acht Pfund Wasser und eine Handvoll Kohle, Kalk, Stickstoff, Schwefel, Phosphor, Pottasche, Eisen“²². Das Wachsen des Kindes lässt sich naturwissenschaftlich beobachten und vermessen. Korczaks Pädagogik ist durchweg phänomenologisch orientiert. Nicht idealistische Vorannahmen über die Natur des Kindes, keine Naturmetaphysik oder Geschichtsphilosophie stehen am Ausgangspunkt,

²¹ Honig: Theorie der Kindheit, 1999, 32.

²² Korczak: Gesammelte Werke, Bd. 4, S. 12; zum Gesamtwerk: Ungermann: Die Pädagogik Janusz Korczaks, 2006; Brendler/Ungermann: Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption, 2004.

sondern schlichte Anschauung.²³ Akribisch beobachtet er die Kinder in den von ihm gegründeten und geleiteten Waisenhäusern, er misst sie, dokumentiert ihr Größenwachstum, ihr Gewicht, ihr Verhalten, ihre Reifung und entdeckt im Prozess des Heranwachsens ein Zusammenspiel von Anlage und Umweltfaktoren, was in körperlicher, wie in psychischer Hinsicht gilt. Konsequent versteht er das Kind als leiblich-seelische Einheit. Dies entspricht einem ersten Schwerpunkt von Korczaks Kindheits- und Menschenbild: Der Mensch, das Kind ist Leib und ist leiblich-seelische Einheit, wobei das Leibliche vom Seelischen und das Seelische vom Leiblichen bestimmt wird.

Das Kind bei Korczak ist nicht einfach „von Natur aus gut“. Es hat zwar eine grundsätzliche Disposition zum Guten, eine innere Antriebskraft, die es auf das Gute verweist. Doch kann es sich auch ebenso für das Schlechte entscheiden. Korczak schildert Hunderte von Beobachtungen, in denen Kinder sich gegenüber anderen Kindern oder gegenüber den Erziehern ungerecht, gemein, bisweilen offenkundig böswillig verhalten. Bekommen sie nicht klare Regeln, stürzen sie sich beispielsweise auf das im Speisesaal bereitete Essen, ohne an andere zu denken, suchen sie in anderen Dingen den Vorteil für sich, können jähzornig werden, können andere überlisten, hinters Licht führen oder sie verhalten sich gar gewalttätig. Korczak betreibt in seinen Schriften eine konsequente „Entmystifizierung“ der Kindheit. Nur ein Beispiel, eine Beschreibung „boshafter Kinder im Vorschulalter“, die er bei einer Unternehmung der sogenannten Sommerkolonien beobachtete, eine Landerholung für verarmte Stadtkinder, die ansonsten nur in Hinterhöfen vegetieren und eng zusammengepfercht in Kleinstwohnungen der Arbeitersiedlungen leben. Korczak beobachtete manche dieser Drei- bis Fünfjährigen:

„Wohin sie sich wandten – Tränen, Geschrei. ...

Nicht mehr als drei, vier unter vierzig. Aber wohin sie auch ihre Schritte lenkten, boshaft verdarben sie die heitere Stimmung, dieses stille Dasein der Kleinen, die mit Sand, einem Stöckchen, einem Blättchen spielten, mit irgend etwas, wenn die Augenblicke sanft dahinfließen, wenn man kaum hört, wie still, wie heiter es ist – nichts – sie wachsen nur. Eine Boshaftigkeit, die keine logische Begründung findet. Nicht Mangel an Interesse, sondern der eindeutige Trieb zu stören, Schwierigkeiten zu machen. Sie bauen etwas – da bringt er es mit geschickter, hinterlistiger Bewegung zum Einsturz, schlägt und nimmt weg, wirft ihnen Sand in die Augen. Er schaut und grinst. Er sieht sich um, ob der

²³ Oelkers: Erziehung in der Gegenwart, 1982, S. 235f.

Erzieher nicht herschaut – kneift sie, schlägt sie – geschickt, unversehens – und geht weg, sucht ein neues Opfer.“²⁴

Korczak – im Gegensatz zu Rousseau – weigert sich darüber nachzudenken, woher das Böse stammt. Er stellt es fest: „Hier ist es für mich gleichgültig, inwieweit die eindeutig frevelhaften Taten der kleinen Schädlinge das Ergebnis angeborener Frevelhaftigkeit und inwieweit sie das Ergebnis erworbener Boshaftigkeit sind.“²⁵

In anderen Fällen – und auch dazu liefert Korczak unzählige Beispiele – beobachtete er wahre Größe bei Kindern, solidarisches Verhalten, Selbstlosigkeit, Mitmenschlichkeit und Mitgefühl. Bei Korczak ist schon das Kind in die Entscheidungssituation zwischen Gut und Böse eingestellt und es ist fähig, sich für das eine oder das andere zu entscheiden. Dem Kind wird enorm viel zugetraut: „Das Kind ist ein auf Freiheit, Aktivität, Selbstbestimmung und Selbstwerdung angelegtes Wesen. Es verfügt über einen Willen, über Seelenstärke und Unternehmergeist.“²⁶ Damit unterscheidet sich das Kind gar nicht so sehr von Erwachsenen. Es steht nicht *über* den Erwachsenen (als Idealisierung), aber auch nicht *unter* ihnen. Es unterscheidet sich von den Erwachsenen durch eine Erfahrungsdifferenz; es hat eben noch nicht so viel Erfahrung wie ein Erwachsener. Aber es steht ihnen moralisch nicht nach. „... es gibt unter den Kindern nicht mehr Dummköpfe als unter den Erwachsenen“, schreibt er an einer Stelle.²⁷

Korzaks Bild vom Kind ist ein durchaus positives. Er mahnt zu radikaler Achtung vor den Kindern und ihren Lebensäußerungen. Diese positive Sicht des Menschen bleibt aber stets realistisch, gleitet niemals ab ins Idealistische. Korzaks Pädagogik, die er selbst als „fröhliche Pädagogik“ bezeichnet,²⁸ ist eine optimistische, aber niemals von einem naiven, reformpädagogischen Erziehungsoptimismus, sondern eine stets von geerdetem Realismus geprägte. Damit scheint das Bild eines freiheitsbestimmten Wesens auf, das sich entscheidet und entscheiden kann, das Freiheit besitzt, die aber niemals eine absolute, sondern stets eine relative Freiheit ist – abhängig von körperlichen, psychischen, sozialen, gesellschaftlichen, politischen Bedingungen. Der Grund, weshalb Korczak ein realistisches, kein idealistisches Bild der Kindheit vor sich hat, liegt m. E. neben der Tatsache, dass er ein medizi-

²⁴ Korczak: Gesammelte Werke, Bd. 9, S. 244.

²⁵ Ebd. S. 245.

²⁶ Unger mann, 2006, S. 368

²⁷ Korczak: Sämtliche Werke, Bd. 4, 1996, S. 402.

²⁸ Ebd. S. 415ff.

nisch-naturwissenschaftlich nüchterner Beobachter war, in dem Faktum, dass wir ihn immer als jüdischen Autor lesen müssen.²⁹ Wie die Thora und die weiteren hebräischen heiligen Schriften immer ein realistisches Bild vom Menschen zeichnen, den Menschen in seinen Schwächen, in seiner Gebrochenheit, in seiner Verzweilung und Fehlbarkeit vor Augen führen, so sieht Korczak die Welt der Kinder. Kinder sind großartig und sind Vorbilder; gleichzeitig sie sind fehlbar und zum Schlechten fähig.

Korczaks realistisches Bild von Kindheit und vom Menschen insgesamt spiegelt sich wider in seiner eigenen Lebens- und Todesgeschichte. Die Gaskammern von Treblinka haben seinem Wirken ein jähes und brutales Ende bereitet. Die Shoah hat dem fröhlichen Pädagogen und uns allen gezeigt, wozu der Mensch fähig ist.

4. Möglichkeiten für eine hamartiologisch sensible (Religions-) Pädagogik und Anfragen an die Hamartiologie aus religionspädagogischer / praktisch-theologischer Sicht

In mehreren Bereichen sehe ich Fortschreibungsmöglichkeiten dessen, was Janusz Korczak vorausgedacht hat. Diese Fortschreibungen stellen m.E. wesentliche Bedingungen dar, um ein Gespräch zwischen Pädagogik und Hamartiologie neu zu beleben bzw. überhaupt erst in Gang zu setzen. Letzten Endes geht es um das jeder Erziehung zugrunde liegende Menschenbild, also um eine neue Reflexion pädagogischer Anthropologie, die jede Praxis begleitet und indirekt steuert. Die Debatte um die pädagogische Anthropologie ist neuerdings in der Erziehungswissenschaft wieder neu in Fahrt gekommen, wenn auch mit anderen Akzenten: Pädagogische Anthropologie hat heute eine größere Distanz zur Philosophie als in Zeiten der „Klassiker“ (Heinrich Roth, Otto Friedrich Bollnow, Werner Loch usw.); sie ist eher kulturwissenschaftlich, empirisch, sozial-phänomenologisch etc. ausgerichtet.³⁰ Im Blick auf die Fragestellung dieses Beitrags sehe ich einige Anknüpfungspunkte:

- In den 1950er Jahren hat der niederländische Pädagoge Martinus Langeveld eine phänomenologische Anthropologie des

²⁹ Kahn: Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft, 1992.

³⁰ Wulf: Art. Anthropologie 2007; s. auch: Zeitschrift für Pädagogik, Themenband „Pädagogische Anthropologie“ 2007; zum Überblick: Wulf: Einführung in die Anthropologie der Erziehung, 2001; Wulf/Zirfas: Theorien und Konzepte der Pädagogischen Anthropologie, 1994.

Kindes entworfen,³¹ die er in Anknüpfung an den Ansatz von Maurice Merleau-Pontys und dessen „Phänomenologie der Wahrnehmung“³² betreibt. Merleau-Ponty rückt die Phänomene der Leiblichkeit des Menschen in den Mittelpunkt: Sehen, Hören, Sprache, Motorik, Empfinden, Raum, in dem wir uns bewegen, Zeitlichkeit, die Freiheit, die immer bedingte Freiheit ist.³³ Auch für Langeveld ist die konkrete phänomenologische Beschreibung der Existenz des Kindes entscheidend: „Wer das Kind – wie auch den Erwachsenen – verstehen will, der muss ohne Umwege zu ihm gehen“³⁴; ein Satz, den auch Korczak so hätte schreiben können bzw. so ähnlich geschrieben hat. Die phänomenologische Methode in Anlehnung an Husserl sieht eine Annäherung an Wirklichkeit vor, die nicht durch Vorannahmen und Vorurteile geprägt ist. Die bisherigen Theorien sollten „eingeklammert“ werden, um die Wirklichkeit unverstellt fassen zu können. Langeveld sieht in diesem Zusammenhang den Körper des Kindes als Ausgangspunkt für eine Beschreibung der Leib-Seele-Einheit. Der Mensch ist dem Leib nicht ausgeliefert, sondern kann sich zu seiner leiblichen Verfasstheit, zu Welt und Wirklichkeit in Distanz setzen. Er *ist* nicht Natur, sondern er ist leiblich vermittelte Natur. Das Kind, der Mensch kann seinen Leib transzendieren.³⁵ „Durch den Leib springt der Geist in die Welt hinein, oder: durch den Geist springt der Leib in die Welt hinein. Es ist je nachdem man seinen Standpunkt wählt.“³⁶ Damit haben wir eine völlig andere Anthropologie des Kindes (und des Menschen), als wir sie bei Rousseau kennengelernt hatten.

- In meiner Interpretation ist Korczak in seinem Bild von Kindheit ein Vorläufer moderner Kindheitsforschung. Diese konsequente Hinwendung zu den Kindern begründet Korczaks Modernität. Sie korrespondiert mit der neuen sozialwissenschaftlichen Sicht der Kindheit. Insbesondere die neuere Sozialisationstheorie betont die dialogische Struktur kindlicher Entwicklung. Das Kind wird hier nicht als passives, sondern als aktives, realitätsverarbeitendes Subjekt gekennzeichnet. Die neuere Kindheitsforschung sieht Kinder als „selbständige Akteure“, als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ (Klaus

³¹ Langeveld: Studien zur Anthropologie des Kindes (1956) 1968.

³² Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung (1945) 1966.

³³ Ebd. S. 514ff.

³⁴ Langeveld: Studien zur Anthropologie des Kindes (1956) 1968, S. 38.

³⁵ Ebd. S. 139.

³⁶ Ebd. S. 140.

Hurrelmann).³⁷ Die Eigenleistungen der Kinder werden in neuerer Forschung erheblich aufgewertet. Man spricht vom „kompetenten Säugling“, dem „kompetenten Kleinkind“ usw., die je altergemäß weitaus mehr genuine Fähigkeiten besitzen als bislang angenommen. Sie sind keineswegs unbeschriebene Blätter, die erst durch Einwirken von außen ein bestimmtes Format bekommen.

- Eine Pädagogik, die den Menschen radikal in seiner Entscheidungsfähigkeit ernst nimmt und ihm diese Entscheidungsfähigkeit zutraut, eine Pädagogik, die den Menschen, gleichzeitig in seiner Freiheit wie auch in seiner gesellschaftlichen Determiniertheit begreift, also in der Spannung von Autonomie und Bindung,³⁸ könnte – aus theologischer Perspektive – in der Tat eine hamartiologisch *sensible* Pädagogik sein bzw. werden. Wenn diese Pädagogik die menschliche Fähigkeit der Entscheidung zum Guten oder zum Schlechten nicht nur aus der Natur ableitet, sondern in die Freiheitsbedingung menschlicher Existenz einschreibt, kann sie anschlussfähig werden – nicht zur Übernahme von, aber zum Gespräch *mit* der theologischen Lehre von der Erbsünde – zumindest in deren Gestalt der strukturellen und sozialen Unheilsverstrickung und Sündhaftigkeit menschlicher Existenz.
- Wir stehen in der Situation einer Pädagogik und Theologie nach Auschwitz.³⁹ Exakt bei Janusz Korczak ist der Bruch, denn er wird, wie gesagt, zusammen mit 200 ‚seiner‘ Kinder selbst zum Opfer der Shoah. Der Bruch in der allgemeinen, aber auch in der pädagogischen (und theologischen!) Anthropologie ist so radikal, dass keine Idealisierungen mehr möglich sind. Auschwitz ist der Kristallisationspunkt der Anthropologie und damit auch der Hamartiologie. Eine Hamartiologie kann heute nur innerhalb einer Pädagogik und Theologie nach Auschwitz entworfen werden, in welcher Auschwitz nicht nur im Nebensatz erwähnt wird, sondern eine prinzipielle Erschütterung des theologisch Selbstverständlichen darstellt. Auschwitz: Ein Kind das

³⁷ Hurrelmann: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, 1983.

³⁸ Leu/Krappmann: Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität, 1999; vgl. Geulen: Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt, 2005.

³⁹ Adorno: Erziehung nach Auschwitz, 1966; Boschki/Konrad: Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, 1997; Boschki: Zgänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, 2001.

irgendwo auf der Welt geboren wird, ist ein Kind der Menschheit, die Auschwitz möglich gemacht und auf so schreckliche Art und Weise realisiert hat. Die sündige menschliche Grundsituation, die Auschwitz hervorgebracht hat, ist die Erblast aller weiteren – und auch schon in ihrer Potentialität der vorausgehenden – Generationen. Adams Sünde ist Auschwitz. Das heißt nicht, dass Auschwitz zur Metapher wird, zum ahistorischen oder gar zum metahistorischen Ereignis hochstilisiert wird. Im Gegenteil, gerade in seiner radikalen Geschichtlichkeit des Verbrechens von Deutschen an Juden ist es eben nicht ein a-historisches, sondern ein radikal menschliches Ereignis in der Geschichte. Gerade deshalb wird es zur Erblast für alle Menschen. Nicht das Böse, das Satanische, das Teuflische haben sich dort „ausgetobt“, sondern der Mensch in konkreter, historischer Tat. Denn – theologisch gesehen – haben Menschen beschlossen, dasjenige Volk, mit dem Gott seinen unwiderruflichen Bund geschlossen hatte, vom Erdboden zu vernichten. Damit stellte sich der Mensch – ob bewusst oder unbewusst – in extremer Form gegen Gott als Herrn der Geschichte. Der Mensch macht sich selbst zum Herrn über Leben und Tod. Radikaler kann der Bruch des Menschen mit Gott nicht sein.

Allerdings muss ich aus religionspädagogisch-theologischer Sicht auch kritische Anfragen an die Beschäftigung mit der Erbsündenlehre angesichts der Bedingungen unserer Zeit stellen. Im Folgenden werden einige Desiderate formuliert, mit denen sich die systematische Theologie dringend beschäftigen muss:

- Die Systematik muss neben der theologischen und ggf. philosophischen möglichen Plausibilität der Hamartiologie heute auch deren praktische Relevanz aufweisen. Sie kann dieses Anliegen nicht einfach mit der Handbewegung abtun: Das habe die *praktische* Theologie, näherhin die Religionspädagogik und Religionsdidaktik bzw. Katechetik zu leisten. Im Gegenteil, jede theologische Disziplin hat ihre praktische Relevanz zu begründen und muss ihre Praktikabilität aus eigener Kraft nachweisen.
- Tritt die Systematik dann, im zweiten Schritt, in das interdisziplinäre Gespräch mit der Praktischen Theologie und den Sozialwissenschaften, wird sie sich über die Verstehensvoraussetzungen von Menschen heute informieren müssen, über die Bedingungen auf Seiten der lernenden Subjekte, deren Kenntnis für den Lernvorgang unerlässlich sind. Dies sind die entwicklungspsychologischen, sozialisationstheoretischen, psychosozialen, religionspsychologischen und gesellschaftlichen Konditionen für ein mögliches Gespräch mit den Menschen von heute über die syste-

- matischen Inhalte. Ich sehe nicht, an welchen Stellen sich die systematische Theologie ernsthaft um eine solche Klärung bemüht.
- Bevor wir weiter über die Hamartiologie in systematischer Hinsicht sprechen, sollten wir folgende Fragen, wenn nicht klären, so doch zumindest angehen, am besten interdisziplinär:
 - Wo ist der Anknüpfungspunkt der Erbsündenlehre in der Lebenswelt von jungen Menschen, jungen Familien, Erwachsenen, Senioren, Männern wie Frauen?
 - Welche elementaren Erfahrungen sind Grundlagen für ein Vorverständnis und mögliche Anknüpfungspunkte für ein Verständnis – wenn auch nur ein ahnungshaftes – der Erbsündenlehre?
 - Welche elementaren Zugänge lassen sich für die Rede von Sünde aus Alltags- und Lebenswelt der Menschen heute finden, will die Hamartiologie nicht eine spekulative Seifenblase sein, die angesichts des immensen religiösen Transformationsprozesses der Nachmoderne beim ersten Windhauch zerplatzt?

5. Paulus: Sünde als Beziehungsabbruch und Beziehungsstörung. Inhaltliche Vorschläge für ein Gespräch zwischen systematischer und praktischer Theologie (bzw. Pädagogik) zur Bedeutung der Hamartiologie

Aus religionspädagogischer Sicht kann ein fruchtbares Gespräch zwischen systematischer und praktischer Theologie bzw. Pädagogik über die Bedeutung der Hamartiologie nur auf beziehungstheologischem / beziehungsanthropologischem Grund geführt werden. In diesem Sinne kann der Dialog von zwei Seiten her begonnen werden: *Zum einen* von einer pädagogischen Anthropologie her, die den Menschen ganz und gar als Beziehungswesen versteht. Beispielsweise wird Martin Bubers Ansatz einer dialogischen Philosophie und Anthropologie in der pädagogischen Konsequenz, insbesondere in den Erziehungsschriften,⁴⁰ zu einer pädagogischen Anthropologie der Beziehungen. Nimmt man die oben angedeuteten pädagogisch-anthropologischen Ansätze, insbesondere Janusz Korczaks pädagogisches Menschenbild hinzu, entsteht eine Anthropologie, die den (jungen) Menschen weder idealisiert noch negativ stilisiert. Eine solche positive Anthropologie, die aber gleichzeitig eine realistische, eine nach-idealistische („nach-rousseau-

⁴⁰ Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg ⁷1986; insgesamt zu Bubers Pädagogik: Ventur: Martin Bubers pädagogisches Denken, 2003.

ausche⁴¹) Sicht des Menschen darstellt, versteht das Beziehungs-
wesen Mensch in seiner Fähigkeit zu solidarischen, freundschaftli-
chen, liebenden Beziehungen und gleichzeitig in der Gefährdung
der Beziehungen durch eigenes, fremdes oder gesellschaftliches
Verschulden. Beziehung ist immer gefährdete Beziehung, wobei
der Einzelne in seiner Freiheit zur Entscheidung, aber auch das so-
ziale Gefüge, in dem er lebt, Anteil hat. Nicht gilt (wie bei Rous-
seau), dass der Mensch von Natur aus gut ist und nur die schlechte
gesellschaftliche Macht ihn verdirbt; aber auch gilt nicht, dass der
Mensch von Grund auf schlecht ist und erst (z. B. durch Erziehung)
zu einem moralisch guten Wesen gemacht werden muss, wie Talcott
Parsons einmal sagte: Mit jeder Generation Neugeborener komme
eine Horde Barbaren auf die Welt, die erst durch Erziehung und So-
zialisierung zu human handelnden Menschen gemacht werden muss.
Dagegen traut eine beziehungsorientierte pädagogische und reli-
gionspädagogische Anthropologie dem Menschen unbeirrt das
Gute zu und rechnet mit seiner freien Entscheidungsfähigkeit,
weiß aber gleichermaßen um die Abgründe und die negative Dia-
lektik seines Handelns.

Zum anderen kann der Dialog von einer theologischen Anthro-
pologie her geführt werden, die ebenfalls beziehungsorientiert ver-
fasst ist. Sie geht über eine pädagogische Anthropologie hinaus, in-
dem sie den Menschen radikal von seiner Gottesbeziehung her
deutet. Explizit beziehungstheologische Ansätze sind in der syste-
matischen Theologie inzwischen deutlich hervorgetreten.⁴¹ Der
Mensch wird dabei in seinen verschiedenen Beziehungsdimensi-
onen verstanden: der Beziehung zu Gott, zu sich selbst, zu anderen
Menschen, zur Welt, zur Zeit.⁴² Diese Beziehungsdimensionen stel-
len kein Harmoniemodell dar, sondern sind realitätsbezogen, da sie
die Gebrochenheit der Beziehungen in den Blick nehmen können.

Genau an dieser Stelle kommt Paulus und dessen ‚Hamartiologie‘
ins Spiel, wie er sie vor allem im Römer-Brief entfaltet. Denn:
Sünde bei Paulus kann als Beziehungsstörung und als Beziehungs-
abbruch gedeutet werden. Wer sündigt, nimmt sich selbst aus der
Beziehung zu Gott heraus. „Alles, was nicht aus Glauben ge-
schieht, ist Sünde.“ (Röm 14,23b) Mit anderen Worten: Alles, was
nicht aus der Beziehung zu Gott bzw. zu Jesus Christus heraus ge-
schieht, ist Sünde. Sünde ist Abbruch der Beziehung zu Gott von

⁴¹ U. a. Hilberath et al.: Wahrheit in Beziehung. Der dreieine Gott als Orientierung
menschlicher Kommunikation, 2003; Jüngel: Beziehungsreich. Perspektiven des
Glaubens, 2002; Schwöbel: Gott in Beziehung. Studien zur Dogmatik, 2002.

⁴² Zusammengefasst in: Boschki: Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik,
2003, S. 223ff.

Seiten des Menschen, zumindest eine erhebliche Störung dieser Beziehung. Gleichzeitig wird die Beziehung zu anderen Menschen und zu sich selbst gestört. In der paulinischen Theologie und Anthropologie wurde durch die Ursünde Adams (seine Beziehungsstörung zu Gott) die Sünde zu einer ‚Macht‘, einem ‚Verhängnis‘, das den Menschen beherrscht. Gleichzeitig aber ist jeder Mensch für sein Tun, seine Beziehung zu Gott und seine Beziehung zu anderen Menschen nochmals selbst verantwortlich:

„Wahrscheinlich kommt ein dialektisches Verständnis Paulus am nächsten. Für ihn ist die Sünde beides: geschichtsbestimmende *Macht* (Röm 5,12a) und verantwortliche *Tat* (Röm 5,12d). Beides denkt er zusammen: das Bestimmtheitsein des Menschen durch seinen immer schon im Bann von Sünde und Tod stehenden Welt- und Daseinsraum, dem er nicht entfliehen kann, *und* die Ratifizierung dieser Vorgabe durch die je eigenen Sündentaten, in denen die Macht der Sünde erst zum Zuge kommt. Auf das ‚Ineinander‘ beider Aspekte kommt es an.“⁴³

Paulus glaubt (wie später Rousseau) an das gute Schöpfungswerk Gottes, doch sieht Paulus den Menschen verstrickt in die Schuldgeschichte, die Abkehr von der Gottesbeziehung durch den einen Menschen, Adam, und damit durch die ganze Menschheit. Aus dieser Verstrickung kann ihn auch kein Erzieher retten, der ihn vor der schlechten Gesellschaft abschirmen will. Aus der Schuldverstrickung kann ihn nur eines retten: die heilende Beziehung zu Jesus Christus, die dem Menschen gnadenhaft zuteil wird. Gottes Gnade ist die Möglichkeitseröffnung der Neuwerdung von Beziehung.

Eine so artikulierte theologische Anthropologie könnte sich als gesprächsfähig erweisen mit einem sozial- und erziehungswissenschaftlich geschärften Menschenbild, wobei zwar beide von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen, sich aber in der Beziehungs- und Freiheitsorientierung treffen können. Was für die theologische Sicht die geschichtsbestimmende Macht zur Gefährdung aller menschlichen Beziehungen, einschließlich der Gottesbeziehung darstellt (Sünde), ist für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Sichtweise die strukturelle Mächtigkeit der Verhältnisse, die die Beziehungen des Menschen prägt und zugleich radikal gefährdet. Doch beide Perspektiven treffen sich im Interesse an einem freien, selbstbestimmten Subjekt, das trotz aller Verstrickungen in sündige bzw. sozial-ungerechte Kontexte fähig zur mündigen Entscheidung ist. Ein Subjekt also, das fähig ist, seine Beziehungen – in aller stets bedingten und relativen Freiheit – selbst zu gestalten.

⁴³ Theobald: Der Römerbrief, 2000, 153.

Praktische Konsequenzen.

Als Konsequenz aus dem Gesagten kann es nicht darum gehen, das paulinische Sündenverständnis oder die Erbsündenlehre in Katechese oder Religionsunterricht einfach zu (re-)implementieren. Die Hamartiologie ist zu weit entfernt von der Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, als dass sie auf ungebrochene Zugänge oder gar Zustimmung der Menschen von heute hoffen könnte. Vielmehr geht es – zunächst für die Lehrenden in Sachen Religion und die Katecheten – um eine Arbeit an deren eigenem Menschenbild, am Verständnis des Menschen in dessen realen Möglichkeit der Fehlbarkeit und in dessen Erlösungsbedürftigkeit. Diese Sensibilisierung für die der pädagogischen und religionspädagogischen Arbeit zugrunde liegenden Anthropologie setzt eine beziehungsorientierte pädagogische und theologische Hermeneutik voraus. Der Mensch muss in seinen verschiedenen Beziehungsdimensionen verstanden werden, in seiner Beziehung zu Gott, zur Welt, zu anderen Menschen, zu sich selbst und zur Zeit. Wer seine Beziehungen versteht, versteht den Menschen – auch in seinen Gefährdungen und Abgründen.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz (1966), in: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1971, S. 88–104.
- Benner, Dieter: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel ⁴2001.
- Boschki, Reinhold/Konrad, Franz-Michael (Hg.): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997.
- Boschki, Reinhold: Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Ottmar Fuchs/Reinhold Boschki/Britta Frede-Wenger (Hg.): Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster 2001, S. 346–371.
- Boschki, Reinhold: Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.
- Brendler, Konrad/Ungermann, Silvia (Hg.): Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption, Gütersloh 2004.
- Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg ⁷1986.

- Emerson, Ralph Waldo: *Natur* (1836; Übersetzung H. Kicka), Schaffhausen 1981.
- Geulen, Dieter: *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*, Weinheim/München 2005.
- Hamann, Bruno: *Pädagogische Anthropologie*, Bad Heilbrunn 1993.
- Hilberath, Jochen/Kraml, Martina/Scharer, Matthias (Hg.): *Wahrheit in Beziehung. Der dreieine Gott als Orientierung menschlicher Kommunikation*, Mainz 2003.
- Hurrelmann, Klaus: *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung*, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1983), S. 91–103.
- Honig, Michael-Sebastian: *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M. 1999.
- Jüngel, Eberhard: *Beziehungsreich. Perspektiven des Glaubens*, Stuttgart 2002.
- Kahn, Gérard: *Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Janusz Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft*, Weinheim 1992.
- Korczak, Janusz: *Sämtliche Werke* (16 Bände), Gütersloh 1996ff.
- Langeveld, Martinus, J.: *Studien zur Anthropologie des Kindes* (1956), Tübingen ³1968.
- Leu, Hans Rudolf/Krappmann, Lothar (Hg.): *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*, Frankfurt/M. 1999.
- Liedke, Max: *Johann Heinrich Pestalozzi*, in: Scheuerl, Hans (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*, München 1979, Bd. 1, S. 170–186.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1945), Berlin 1966.
- Oelkers, Jürgen: *Erziehung in der Gegenwart. Notizen zu Korczaks pädagogischer Theorie*, in: *Neue Sammlung* 23 (1982), H. 4, S. 228–239.
- Oelkers, Jürgen: *Pädagogik in der Krise der Moderne*, in: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann: *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Opladen 1999, S. 39–92.
- Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München ⁴2005.
- Rang, Martin: *Jean Jacques Rousseau (1712–1778)*, in: Scheuerl, Hans (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*, München 1979, Bd. 1, S. 116–134.
- Rang, Martin: *Rousseaus Lehre vom Menschen*, Göttingen 1959.
- Röhrs, Hermann: *Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit*, Köln ³1993.
- Rousseau, Jean Jacques: *Emile oder Über die Erziehung* (1762), Paderborn et al. 1981.

- Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung, Weinheim/Basel 1999.
- Schwöbel, Christoph: Gott in Beziehung. Studien zur Dogmatik, Tübingen 2002.
- Theobald, Michael: Der Römerbrief, Darmstadt 2000.
- Ungermann, Silvia: Die Pädagogik Janusz Korczaks, Gütersloh 2006.
- Ventur, Brigit: Martin Bubers pädagogisches Denken, Neukirchen 2003
- Wulf, Christoph: Art. Anthropologie, in: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Beltz-Lexikon Pädagogik, Weinheim 2007.
- Wulf, Christoph: Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim 2001.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: Theorien und Konzepte der Pädagogischen Anthropologie, Donauwörth 1994.
- Zeitschrift für Pädagogik, 52. Beiheft, Themenband „Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis, Weinheim/Basel 2007.