

Julian Nida-Rümelin

# Philosophie einer humanen Bildung





Julian Nida-Rümelin

**Philosophie  
einer humanen  
Bildung**

*edition*  Körper-STIFTUNG

© edition Körber-Stiftung, Hamburg 2013

Umschlag: Groothuis, Lohfert, Consorten | [glcons.de](http://glcons.de)

Coverfoto: Albright-Knox Art Gallery/CORBIS

Herstellung: Das Herstellungsbüro, Hamburg |

[buch-herstellungsbuero.de](http://buch-herstellungsbuero.de)

ISBN 978-3-89684-443-9

Alle Rechte vorbehalten

[www.edition-koerber-stiftung.de](http://www.edition-koerber-stiftung.de)

# Inhalt

Vorwort		7
Einführung		9
<b>Erster Teil</b>	<b>Grundlagen humaner Bildung</b>	<b>19</b>
Kapitel I	Anthropologie	21
Kapitel II	Humanismus	42
Kapitel III	Rationalität, Freiheit, Verantwortung	61
<b>Zweiter Teil</b>	<b>Bildungsziel: humane Vernunft</b>	<b>93</b>
Kapitel IV	Einheit und Grenzen der Vernunft	95
Kapitel V	Verständigung	117
Kapitel VI	Orientierungswissen	137
<b>Dritter Teil</b>	<b>Bildungsziel: humane Praxis</b>	<b>161</b>
Kapitel VII	Tugenden	163
Kapitel VIII	Emanzipation, Inklusion, Demokratie	179
Kapitel IX	Drei Prinzipien einer humanen Bildungspraxis	221
Der Autor		247



## Vorwort

Dieses Buch ist in kurzer Frist, in den Sommerwochen 2012, entstanden, aber es hat eine lange Vorgeschichte. Seine Inhalte sind über die Jahre gereift, bevor sie in kompakter und – wie ich hoffe – lesbarer Form präsentiert werden konnten.

Das Buch wendet sich an alle, die mit Bildung zu tun haben und die bei den aktuellen Bildungsreformen eine überzeugende kulturelle Leitidee vermissen.

Es will Orientierung geben, indem es einen Zusammenhang wiederherstellt, der verloren gegangen ist, nämlich den zwischen Philosophie und Bildungspraxis. Dies erfolgt auch im Rückgriff auf zentrale Einsichten des deutschen Humanisten Wilhelm von Humboldt und des amerikanischen Pragmatisten John Dewey, im Wesentlichen aber handelt es sich um ein bildungsphilosophisches Kondensat meiner im Laufe der Jahre entwickelten Konzeption vernünftiger und humaner menschlicher Praxis, um eine Philosophie humaner Bildung.

Ich danke den Studierenden meiner Lehrveranstaltungen in der Philosophie und am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-

Universität München und den Teilnehmern meiner Meisterkurse an der Humboldt-Universität zu Berlin für intensiven Gedankenaustausch, Korrekturen und Anregungen. Ich habe in den vergangenen Jahren aber auch immer wieder die Gelegenheit gehabt, in Vorträgen an Akademien und Schulen, vor Lehrerverbänden und Kulturinstitutionen meine Vorstellungen zur Diskussion zu stellen. Ich habe daraus den Eindruck gewonnen, dass hektische Betriebsamkeit, Konkurrenz und Reformeifer die Unsicherheit und Ratlosigkeit nicht verdecken können, die viele Menschen – nicht nur in unserem Land – erfasst hat: Um was geht es eigentlich? Welches Menschenbild liegt unseren Bemühungen zugrunde? Was ist Bildung und welche Rolle spielt dabei die Persönlichkeitsentwicklung? Um welches Wissen und welche Fähigkeiten sollte es uns gehen? Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Bildung und Gerechtigkeit? Auf solche Fragen versucht dieses Buch Antworten zu geben. Im Mittelpunkt steht dabei die Idee der Einheit – der Person, des Wissens und der Gesellschaft.

Ein besonderer Dank geht an meine langjährige Mitarbeiterin Birgit Schnell für Recherchen und Redaktion sowie an die Körber-Stiftung – dort besonders an Matthias Mayer und Bernd Martin –, die dieses Buchprojekt unter ihre Fittiche genommen hat und es mit Veranstaltungen begleiten wird.

München, im Dezember 2012

*Julian Nida-Rümelin*

## Einführung

Deutschland, aber auch andere westliche Länder, versuchen seit vielen Jahren ihre Bildungssysteme zu reformieren. Das Ergebnis ist bislang enttäuschend. Dies hängt nicht nur damit zusammen, dass sich starke politische Kräfte wechselseitig blockieren, sondern hat tiefere Ursachen. Bildung hatte in den vergangenen Jahrzehnten politisch und gesellschaftlich keine hohe Priorität. Die politische Öffentlichkeit in Deutschland hielt die eigenen Bildungsanstrengungen für ausreichend und hatte nach den Jahren des Emanzipationsdiskurses kein Interesse an inhaltlichen Fragen. In den 1960er und 1970er Jahren hatte zwar eine Expansion stattgefunden und es waren die Voraussetzungen dafür geschaffen worden, über höhere Bildungsabschlüsse den sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Deutschland war dabei sogar besonders erfolgreich. Nirgendwo in Europa war es in diesen Jahrzehnten so gut möglich wie in Deutschland, über Bildungsanstrengungen den sozialen Aufstieg zu organisieren. Aber seitdem erstarren die sozialen Verhältnisse wieder. Die typischen Familienbiographien der Nachkriegszeit, die Geschichten vom Aufstieg aus kleinen

und kleinsten Verhältnissen in die (unteren und mittleren) Mittelschichten, die Verbürgerlichung der Kinder und Kindeskiner von Arbeitern und Bauern in drei oder vier Generationenschritten wurden nicht verallgemeinert und nicht verlängert. Der allgemeine Aufstieg durch Bildung scheint nun angesichts stagnierender Reallöhne und einer eher schrumpfenden als sich vergrößernden Mittelschicht dem Großteil der Bevölkerung verschlossen. Das Festhalten der Konservativen am mehrgliedrigen Schulsystem und die Streichung des BAföG in der Regierungszeit Helmut Kohls führten sogar gegenläufig zu einem deutlichen Rückgang von Kindern aus Arbeiterfamilien an den Hochschulen und verstärkten den Selektionsdruck, der in den Jahren der Expansion zeitweise gemildert war.<sup>1</sup>

Aufgerüttelt wurde die deutsche Öffentlichkeit durch das PISA-Ergebnis, wonach Deutschland, entgegen dem öffentlichen Bild, im internationalen Vergleich allenfalls im unteren Mittelfeld rangierte. Auch die graduelle Verbesserung in den Folgestudien konnte den Schock, um nicht zu sagen, die Schockstarre, die dieser Befund ausgelöst hatte, kaum mildern. Die Rahmenbedingungen sind seit Jahrzehnten unverändert. Zu große Klassen, Dominanz des Frontalunterrichts, Disziplinierung und Normierung statt Kreativitätsförderung, Selektionsdruck statt Gleichwertigkeit in der Vielfalt. Die Form,

---

1 Vgl. Steffen Schindler, *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen Zeitverlauf*, Düsseldorf (2012).

die Inhalte und die Testverfahren an den Schulen haben nur einen kleinen Ausschnitt der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im Blick. Unser Bildungssystem hat nicht nur eine kognitive Schlagseite und berücksichtigt die physische, soziale, ethische und ästhetische Dimension der Persönlichkeitsentwicklung allenfalls am Rande, sondern hat zudem die Tendenz, das als Wissen Abfragbare anstatt die eigenständige Urteilskraft, die kreative Lösungsfindung, den Wissenstransfer und die Einheit der Welterkenntnis in den Mittelpunkt zu stellen.

Recht erfolgreich ist das Schulwesen in der Vermittlung von Zivilisationstechniken, die für alle unverzichtbar sind, wie Schreiben, Rechnen, Lesen. Aber auch in diesem Bereich sind die Unterschiede innerhalb einer Altersgruppe und die Tatsache, dass ein beträchtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen an der Aneignung dieser Zivilisationstechniken scheitert, völlig inakzeptabel. Nach Jahrzehnten des jedenfalls postulierten Bemühens um Inklusion, um die Einbeziehung möglichst aller, unterscheidet sich die heutige Bildungssituation von derjenigen vor Jahrzehnten in dieser Hinsicht allenfalls in Details, nicht im generellen Befund.

Die Reformanstrengungen seit PISA<sup>2</sup> und Bologna<sup>3</sup>, die

---

2 Vgl. Eckhard Klieme et al., *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Münster (2010).

3 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre*, Berlin (2009).

Veränderungen an den Schulen und an den Hochschulen erreichen die selbst gesetzten Ziele nicht und – was mir schlimmer erscheint – sie sind nicht von einer kulturellen Leitidee getragen, wie die großen Bildungsreformen der Vergangenheit. Der Notanker der *employability*, der Fähigkeit, nach dem Schul- oder Hochschulabschluss eine Beschäftigung zu finden, ist dafür kein Ersatz. Die Bildungskrise, mit der wir nicht nur in Deutschland konfrontiert sind, hat eine Oberflächen- und eine Tiefendimension. An der Oberfläche zeigt sich diese Krise darin, dass die selbst gesetzten Ziele der aktuellen Reformbemühungen nun hartnäckig seit vielen Jahren verfehlt werden. In der Tiefe aber liegen die eigentlichen Ursachen der Misere: Diese Reformbemühungen lassen keine Idee einer humanen Persönlichkeitsentwicklung erkennen. Die Bildungsreformen der Vergangenheit hatten eine anthropologische und philosophische Fundierung. Die aktuellen ersetzen das fehlende Fundament durch ökonomisch motivierte Erwartungen. Während erfolgreiche Bildungsreformen der Vergangenheit das durchgängige Charakteristikum aufwiesen, die Bildungsanstrengungen von unmittelbaren Verwertungsinteressen abzukoppeln, scheint es zur *hidden agenda* geworden zu sein, diesen Prozess umzukehren. Das kann nach aller historischen Erfahrung nicht gut gehen.

An dieser Stelle setzt dieses Buch an: Es geht mir nicht um Strukturfragen oder gar um politische Positionsgewinne, sondern um die fehlende kulturelle Leitidee von Bildungspolitik und Bildungspraxis. Gegenstand dieses Buches sind daher die philosophischen Leitideen einer

humanen Bildung. Manche dieser Leitideen sind alt oder sogar sehr alt. Deswegen allein sind sie aber noch nicht obsolet. Vielleicht ist das der größte Irrtum, dem ein Gutteil der Bildungspolitik gegenwärtig unterliegt, nämlich zu glauben, dass man ohne allen philosophischen Ballast auskommen könne, dass nicht nur Platon und Aristoteles, Rousseau und Kant, sondern auch Humboldt und Dewey nur mehr von historischem Interesse seien. Ich plädiere dagegen für eine Erneuerung des Humanismus als Grundlage aller Bildungspraxis und Bildungspolitik. Ein Humanismus, der die Einseitigkeiten des Deutschen Idealismus überwunden hat, der die philosophischen Impulse der Gegenwart aufnimmt und die verschüttete Einheit mit dem klassischen und zeitgenössischen Pragmatismus (wieder)herstellt. Ein Humanismus, der sich nicht scheut, die Frage, was denn genuin menschlich sei, zu stellen.

Wenn wir anthropologische Fragen ausklammern, also die Frage nach dem, was eigentlich menschlich sei, aus Sorge, diese Frage sei wissenschaftlich nicht zu beantworten, betrügen wir uns selbst. Unsere gesamte Praxis, jedes politische Projekt, jede Bildungsanstrengung, jeder Streit um Gerechtigkeit, jede Kritik und jede Zustimmung ist eine Antwort auf die Frage nach dem, was menschliche Existenz ausmacht und ausmachen sollte. Die Anthropologie als philosophische Disziplin ist vielen suspekt. Das hat gute Gründe. Es gibt eine Tradition konservativen Denkens, wonach das Menschliche, das, was dem Menschen zukommt, das, was seine Pflichten und Rechte ausmacht, zweifelsfrei festgestellt werden

kann und sich daraus Ethik und Politik ableiten lasse. Die These, etwas sei dem Menschen nicht gemäß, wird dann zur Waffe im Streit der Ideologien. Die eigenen moralischen und politischen Wertungen werden so leicht in eine vermeintlich unveränderliche menschliche Natur hineinprojiziert, um sie von dort wieder herleiten zu können. Eine Anthropologie, wie ich sie verstehe und wie sie für dieses Buch Leitschnur ist, versteht sich jedoch als ein Beitrag zum normativen Selbstverständnis unserer geteilten Praxis, unserer Kultur, unserer Gesellschaft, unserer Politik. Wir tauschen Gründe aus, wir verständigen uns in Hinblick auf das, was wir für human halten. Wir stellen nicht lediglich fest, was unsere jeweilige Praxis ausmacht, sondern wir versuchen zu klären, was sie human macht, wie sie gestaltet sein sollte. Eine so verstandene normative und diskursive Anthropologie ist für eine schlüssige und humane Bildungspraxis eine unverzichtbare Orientierung.

Der erste Teil des Buches befasst sich entsprechend mit den anthropologischen **Grundlagen humaner Bildung** in drei Kapiteln: Das erste erörtert die anthropologische Dimension, das zweite stellt die zentralen Elemente humanistischer Philosophie vor, das dritte diskutiert drei Aspekte humaner, selbstbestimmter Praxis: Rationalität, Freiheit, Verantwortung.

Der zweite Teil entwickelt das **Bildungsziel humaner Vernunft** in drei Kapiteln: Das erste plädiert für die Einheit der Vernunft, das zweite analysiert den Begriff und die Rolle von Verständigung und das dritte erörtert, welches Wissen für die Persönlichkeitsbildung relevant ist.

Der dritte Teil entwickelt das **Bildungsziel einer humanen Praxis** in drei Kapiteln: Das erste befasst sich mit der Rolle der Tugenden für einen erneuerten Bildungs-Humanismus, das zweite mit den modernen Werten der Emanzipation, Inklusion und der Demokratie und das dritte postuliert resümierend drei Prinzipien einer humanen Bildungspraxis – die Einheit der Person, die Einheit des Wissens und die Einheit der Gesellschaft.

Ziel dieses Buches ist es, *bildungsphilosophisch* Orientierung zu geben, nicht im Detail *bildungspolitisch* Stellung zu nehmen. Die konkreten bildungspraktischen Schlussfolgerungen lassen sich nur in interdisziplinärer und politischer Kooperation ziehen, im Austausch mit empirischen Bildungsforschern und Bildungspraktikern an Schulen und Hochschulen, mit Ministerien, mit Stiftungen, mit den Bildungsorganisationen der Zivilgesellschaft, vor allem aber mit den Betroffenen, den Kindern und Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrern.

Die Zeit ist günstig für eine grundlegende Bildungsreform. Die deutsche Halbtagschule wird bald der Vergangenheit angehören. Sie zementiert ein Geschlechterverhältnis, das keine Zukunft hat, das schon heute nicht mehr dem Lebensgefühl und der Lebenspraxis jüngerer Generationen entspricht. Frauen sind auf allen Stufen des Bildungsweges mindestens so qualifiziert wie Männer. Die deutsche Halbtags-Kita und die deutsche Halbtagschule zwingen Paare zu einer Entscheidung, die wir uns in Zukunft ersparen sollten. Meist bleiben die Frauen zu Hause oder reduzieren ihre Arbeitszeit, um sich um Kinder und Haushalt zu kümmern. Die Erwerbs-

biographie ist damit dauerhaft beschädigt, der Wiedereinstieg erfolgt in der Regel auf einem niedrigeren Niveau, als es den Fähigkeiten und den Qualifikationen der Frauen angemessen wäre. Deutschland hält in dieser Hinsicht einen traurigen Rekord inne. Es wäre allzu vordergründig, aus dieser Benachteiligung der Frauen auf ein männliches Privileg zu schließen. Der Druck des Allein- oder Überwiegendernährers der Familien belastet auch die Männer, koppelt sie von der Entwicklung ihrer Kinder ab und entfremdet die Lebenspartner oft genug voneinander. Auch die deutlich niedrigere Lebenserwartung von Männern in westlichen Industriegesellschaften spricht dagegen, die traditionellen Differenzen der Lebensform für einen männlichen Vorteil zu halten. Die partnerschaftliche Familie der Zukunft macht ein staatlich garantiertes und gestaltetes Ganztags-Bildungswesen erforderlich. Dies wird der neue Normalfall sein: Mütter und Väter in Vollzeit, die Kinder ganztags in Bildungseinrichtungen, keine Kritik an Müttern mit zwei, drei oder auch vier Kindern mehr, die weiter Vollzeit arbeiten. In dieser Hinsicht ist unser westlicher Nachbar Frankreich ein Vorbild. Es ist im Übrigen auch das einzige Land in Europa mit einer ausreichenden Kinderzahl, um die Demographie in etwa konstant zu halten. In anderer Hinsicht ist es kein Vorteil: Die Bildungsinhalte in den staatlichen französischen Bildungseinrichtungen entsprechen in etwa denen der deutschen Halbtagschule, nun ausgedehnt auf den ganzen Tag, mit etwas mehr Leistungsdruck und etwas mehr Frontalunterricht. Das kann es nicht sein. Wir müssen diesen anstehenden Epo-

chenbruch zu einer neuen partnerschaftlichen Familie für eine Humanisierung der Bildung insgesamt nutzen. Die Ganztagsbildung ermöglicht es, endlich die ganze Person in den Blick zu nehmen, mit ihren kognitiven, aber auch mit ihren ästhetischen, ethischen und physischen Fähigkeiten und Bedürfnissen. Dieser Grundriss einer Philosophie humaner Bildung will dazu einen Beitrag leisten.



**Erster Teil**

**Grundlagen  
humaner Bildung**



## Kapitel I

# Anthropologie

*»Um zugleich den Menschen mit Genauigkeit zu kennen, wie er ist, und mit Freiheit zu beurtheilen, wozu er sich entwickeln kann, müssen der praktische Beobachtungssinn und der philosophirende Geist gemeinschaftlich thätig sein.«<sup>4</sup>*

Jede Bildungsanstrengung offenbart ein Menschenbild, unabhängig davon, ob dies den Akteuren bewusst ist. Die individuelle Bildungsanstrengung offenbart eine Vorstellung dessen, wer diese Person sein will. Die politische Bildungsanstrengung offenbart eine Vorstellung dessen, was die politische Gemeinschaft für wünschenswert erachtet, welche Persönlichkeitsmerkmale sie bevorzugt, welche Fähigkeiten sie entwickeln möchte und welche Fertigkeiten sie für unverzichtbar hält. Bildung hat eine anthropologische Dimension. Mit dieser wollen wir uns in diesem ersten Kapitel auseinandersetzen.

---

4 Wilhelm von Humboldt, *Plan einer vergleichenden Anthropologie* (1797).

## 1. Kritik der Anthropologie

Als philosophische Disziplin scheint die Anthropologie heute kaum noch eine Rolle zu spielen. Die Ursachen für diesen Niedergang der philosophischen Anthropologie liegen in bestimmten Fehlentwicklungen begründet, auf die ich hier nicht eingehen möchte, weil es uns zu weit in die Philosophiegeschichte führen würde. Dennoch sind zwei Aspekte dieses Niedergangs für unsere Argumentation relevant.

Das ist zum einen die begründende, fundamentale Rolle, die der Anthropologie in der philosophischen Tradition zugedacht wurde. Jede Ethik, jede politische Philosophie und jede Rechts- und Sozialphilosophie bedarf eines anthropologischen Fundaments, von dem ausgehend die Kriterien richtigen Handelns, angemessener sozialer Praxis, des Rechts und der politischen Ordnung zu bestimmen sind. Die Anthropologie trägt nach diesem Verständnis die ganze Begründungslast. Aus anthropologischen Postulaten folgen ethische, rechtliche und politische. Dieses Theorieverständnis kann man als im Wortsinne »fundamentalistisch« bezeichnen: Es wird ein (anthropologisches) Fundament gelegt, auf dem dann der Rest der Theorie errichtet wird. Ja, mehr noch: Mit der Wahl des Fundaments wird der Inhalt der Theorie bestimmt. Alles hängt an diesen anthropologischen Vorannahmen.

Die Problematik dieses anthropologischen Fundamentalismus liegt darin, dass keineswegs klar ist, in welcher Weise über die Richtigkeit oder die Falschheit

eines Menschenbildes rational diskutiert werden kann. Die gesamte Tradition des Naturrechts, des von Natur Rechten, die bis heute z.B. eine wichtige Rolle für die katholische Sexualmoral spielt, krankt an diesem ungeklärten Fundament. Wenn die lebenslange Verbindung von Frau und Mann zur Natur des Menschen gehört, dann ist alles andere, Partnerwechsel, Polygamie, Homosexualität widernatürlich, ja möglicherweise sogar sündhaft. Faktisch ist ein Teil der Menschen homosexuell, vermutlich war das zu allen Zeiten und in allen Kulturen so. Faktisch lebt ein Teil der Menschheit in polygamen Verhältnissen. Was rechtfertigt das Urteil, dies sei unnatürlich? Eine Möglichkeit, diese Frage zu beantworten, besteht darin, auf die Biologie und ihre Gesetze zu verweisen. Arten können sich nur erhalten, wenn sie sich fortpflanzen. Die Darwin'sche Formel *survival of the fittest* ist genau besehen nichts anderes als die Feststellung, dass sich diejenigen genetischen Merkmale im Laufe der Zeit durchsetzen bzw. zu Lasten anderer ausbreiten, deren Träger mehr Nachkommen hervorbringen als die Träger anderer genetischer Merkmale. Man könnte daraus folgern, dass es zur Menschennatur als einer biologischen Spezies gehört, so viele Kinder wie möglich in die Welt zu setzen und dafür zu sorgen, dass diese bis ins fortpflanzungsfähige Alter kommen. Verhütung ist demnach unnatürlich, weil wider die biologische Menschennatur. Das Unbehagen, welches die meisten bei dieser Art von Argumentation verspüren, ist nicht nur inhaltlichen Ergebnissen geschuldet. Es ist vielmehr auch die Form der Argumentation, die irritiert.

Es scheint, dass sich der Inhalt der Theorie, nämlich das Plädoyer für Monogamie oder die Ermahnung, keine Verhütungsmittel zu gebrauchen, nicht als besondere Form der Sexualmoral präsentiert, sondern als rationale Konsequenz einer natürlichen Tatsache. Dieses Unbehagen ist gewissermaßen ein methodisches: So kann man eine Norm der Sexualmoral nicht rechtfertigen. Was immer man als moralisches Postulat gewinnen möchte, eine dazu passende anthropologische These lässt sich schon finden. Die ethische (oder allgemeiner: normative) Begründung wird überflüssig, weil sich das jeweilige Postulat aus bestimmten anthropologischen Fakten herleiten lässt.

Der zweite Aspekt des Niedergangs der philosophischen Anthropologie, der für unsere Argumentation relevant ist, betrifft die Willkürlichkeit anthropologischer Annahmen. Der Mensch ist als einzige Spezies in der Lage, eine komplexe Sprache zu sprechen. Also sollte er diese Fähigkeit in besonderer Weise entwickeln. Der Mensch ist als eine der wenigen Spezies in der Lage, Artgenossen zu töten. Sollte er diese Fähigkeit also zur vollen Entfaltung bringen? Der Mensch ist in der Lage, im Gegensatz zu fast allen anderen höheren Säugetieren, Mitleid zu empfinden. Daher sollte dies die Basis einer angemessenen menschlichen Moral sein? Viele Tiere, besonders Raubtiere, fügen anderen Tieren große Schmerzen zu. Aber sadistische Gefühle, das gezielte Quälen anderer Individuen zur eigenen Befriedigung, scheinen eine Besonderheit der menschlichen Spezies zu sein. Kann man daraus ableiten, dass diese besondere

Fähigkeit förderungswürdig ist? Dass es widernatürlich wäre, in der Erziehung darauf zu achten, dass sadistische Gefühle unterdrückt werden?

Es ist aber nicht nur die Willkürlichkeit der Auswahl anthropologischer Merkmale des Menschen, sondern auch die Unterbestimmtheit der menschlichen Natur, die unser Unbehagen ausmacht. Der Mensch erscheint als das von Natur am wenigsten determinierte Lebewesen. Seine Lebensform variiert stärker als die anderer biologischer Spezies. Was ist von Natur und was ist vom Menschen selbst bestimmt, sei es individuell oder kollektiv, durch Entscheidungen oder durch kulturelle Prozesse? In der griechischen Klassik wurde dies unter der Entgegensetzung von *physei* (von Natur) und *nomo* (durch [menschliche] Setzung) diskutiert. Diese Auseinandersetzung betraf die gerechte Ordnung der Polis, des Stadtstaates. Aristoteles hatte in einer Untersuchung unterschiedlicher Verfassungen von Stadtstaaten viel Material zusammengetragen, das die Variabilität politischen Zusammenlebens illustrierte. Er war der Auffassung, dass das Leben in der Stadt von Natur sei, ebenso wie die Ordnung des Haushalts, des *oikos* (gr.: οἶκος), die auf Herrschaftsformen von Natur, die des Mannes über die Frau, die der Freien über die Sklaven und die der Eltern über die Kinder, beruhe.<sup>5</sup> Zwei dieser drei vermeintlichen Herrschaftsformen von Natur, die Aristoteles postulierte, erscheinen uns heute als eine willkürliche kulturel-

---

5 Vgl. Aristoteles, *Politik*.