

# Erziehung zum Leben

## Plädoyer für eine ganzheitliche Bildung

*Bruno Bettelheim* hat in seinem Buch „Erziehung zum Überleben“<sup>1</sup> darauf hingewiesen, daß in Zeiten, in denen alles seinen annehmbaren Gang gehe, der Mensch, der keine philosophischen Neigungen verspüre, das Leben so nehme, wie es komme. Er ziehe es vor, den beunruhigenden Fragen nach dem Sinn dieses Lebens aus dem Weg zu gehen.

In Krisenzeiten jedoch dränge die Frage nach dem Sinn des Lebens in unser Bewußtsein. „Es ist, psychologisch gesehen, nur zu verständlich, daß wir erst dann nach dem Sinn unseres Lebens fragen, wenn wir bereits mitten in den Prüfungen und Leiden stecken, denn dann hat unsere Suche nach Antworten einen Zweck und ein Ziel ... Wenn wir unsere Leiden im Lichte eines Lebensplanes so verstehen können, daß ihnen ein Sinn innewohnt, oder daß sie zumindest einen notwendigen Teil dieses Planes bilden, dann werden unsere Leiden als integraler Bestandteil des größeren Entwurfes namens Leben sinnvoll und infolgedessen erträglich.“<sup>2</sup>

Wenn wir als Lehrende unserer Aufgabe wirklich gerecht werden wollen, so müssen wir über die Vermittlung der technischen Fähigkeiten und der Wissensbestände hinaus die Aufgabe wahrnehmen, den Sinn des Lebens zu erschließen. Nur eine Erziehung, die zu Fragen der folgenden Art vorstößt, verdient den Namen einer „Erziehung zum Leben“: Welche Orientierung können wir unseren Schülern und Schülerinnen geben? Welche Hoffnungs- und Lebensperspektive vermögen wir authentisch anzubieten in einer Welt, deren Zukunft angesichts der schwindenden Ressourcen, der sich verschärfenden Konflikte um die Rohstoffe und der aus der Balance geratenen ökologischen Situation offenbar so wenig Grund zur Hoffnung bietet, so wenig Sinn des Lebens zu ermöglichen scheint?

### 1. Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens

Von unseren Mitgeschöpfen, den Tieren, unterscheiden wir uns darin, daß wir die Frage nach uns selber stellen können, daß wir fragen können: Wer bin ich? Was ist der Mensch? Was ist der Sinn meines Lebens? Tiere vermögen so nicht zu fragen.

---

<sup>1</sup> Stuttgart 1980, S. 11.

<sup>2</sup> Ebd., S. 11 f.

Auch Pflanzen können so nicht fragen. Der Königsberger Philosoph *Immanuel Kant* hat diesen Zusammenhang einst auf die Formel gebracht: „Alles Interesse meiner Vernunft ... vereinigt sich in folgenden drei Fragen: 1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen?“<sup>3</sup>

Er hat später eine vierte Frage hinzugefügt, welche die vorhergehenden zusammenfaßt: „Was ist der Mensch?“<sup>4</sup> Darin geht es um die Grundfrage nach dem Mensch-Sein des Menschen in den grundlegenden Aspekten. Es geht um Herkunft, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Daseins, um den Ort in dieser Welt, um den Sinn in dieser Zeit. Anders formuliert: Warum bin ich überhaupt da? Was soll das Leben? Wo ist mein Platz? Von diesen Fragen sind wir immer schon angegangen. Wir sind uns selbst die Frage. Ob wir uns dessen bewußt sind oder nicht, das macht keinen großen Unterschied. Diese Frage ist so alt wie der Mensch selber. Freilich ist sie in unserer Zeit, das wird man sagen dürfen, ohne Krisenstimmung verbreiten zu wollen, dringlicher geworden als jemals zuvor. Es ist wohl wahr, daß keine Zeit so viel vom Menschen gewußt hat wie die heutige. Keine frühere Zeit hat ihr Wissen vom Menschen so eindringlich zur Darstellung zu bringen und so schnell und leicht zugänglich anzubieten vermocht wie die heutige. Aber auch zu keiner Zeit war m.E. der Sinnverlust, die Sinn diffusion so groß wie heute.

Freilich: Worum geht es bei der Sinnfrage<sup>5</sup>? Zunächst: Sie ist keine direkte und inhaltliche Frage nach bestimmten Gründen von Vorgängen, Handlungen oder faktischen Ereignissen. Weiterhin ist sie auch nicht einfach die Frage nach den Normen des Seienden oder unserer Entscheidungen, nach besseren Gestalten und Formen des Lebens. Sie fragt auch nicht nach dem Aussehen, dem Umriß der Gestalt des Ganzen. Sie bedenkt auch nicht, wie etwas faktisch zustande gekommen ist und wieder hergestellt werden kann. Es geht ihr vielmehr darum, wie die Einheit von Leben und Welt bejaht werden kann, „d.h. welcher sichtbare, ersehbare, gegenwärtige und offenbare, d.h. erfahrbare Rechtfertigungsgrund uns das Ja, die Zustimmung als gerechtfertigte und verantwortbare ermöglicht, oder aber ob ein solcher Bejahungsgrund fehlt“<sup>6</sup>, d.h. der Sinn sich entzieht und verweigert. Anders gewendet: Die Sinnfrage ist die Frage nach einem möglichen Grundvertrauen oder Mißtrauen gegenüber dem Leben.

Die Sinnfrage wäre also verkürzt, würde sie nur auf den Aspekt moralischen Rechtfertigtseins bezogen. Es geht vielmehr um eine kritisch-reflexive Frage im

<sup>3</sup> Kritik der reinen Vernunft, A 1804 f. – B 832 f.

<sup>4</sup> Einleitung zur Logikvorlesung, WW Bd. 8, S. 343.

<sup>5</sup> Im folgenden beziehe ich mich auf *M. Müller, Weisen der Sinnerfahrung des Menschen von heute*, in: *A. Paus* (Hrsg.), *Suche nach Sinn – Suche nach Gott*, Graz u.a. 1978, S. 9-45. – In Teil 2 und 3 des folgenden Beitrages „Sinnfrage und Erziehungsthematik“ gehe ich ausführlicher auf die Sinnfrage ein.

<sup>6</sup> Ebd., S. 14.

Blick auf die Identität, d.h. Übereinstimmung der Person mit sich selbst, mit ihrer Welt und mit ihrem Gott. Es geht um eine Identität, die keiner weiteren Begründung und Verweisung bedarf. Es geht um einen Sinn, der in sich selbst besteht. Zur Lösung der Sinnfrage gibt es einerseits linear-teleologische Sinndeutungen, die vom Ende her denken, und andererseits die vertikale, zentrale Sinn-Erfahrung aus der Mitte heraus. Beispiele für die linear-teleologische, finale Sinndeutung stellen Hegel mit seiner Geschichtskonzeption und Marx mit seiner Hoffnungstheorie dar. Die vertikale, epochale Sinn-Erfahrung ist von *Leopold von Ranke* herausgestellt worden, wenn er sagt, daß „eine jede Epoche unmittelbar zu Gott“ sei. So wird die *Gegenwart* das Entscheidende, in der alles auf dem Spiel steht. „Das ist die vertikale *Sinn-Rechtfertigung*. Diese geht nicht von einem Anfang aus und auf das Ende zu; sie ist nicht abhängig von der Linie, die von einem zum andern führt; der rechtfertigende Sinn scheint aus der Mitte ihrer Gestaltgegenwart auf, von welcher Mitte her Anfang und Ende dann ephemär sind, sekundär ihr Licht von der primären Sinn-Quelle der geglückten oder mißglückten Gegenwart empfangen.“<sup>7</sup> Freilich ist das Bleiben im Sinn *Hoffnung*, nicht aber natürliche *Gewißheit*. „Aber für den Christen ist es doch eine gewisse Hoffnung: Gewiß aber, wie Paulus sagt, allein durch das geglaubte Faktum der Auferstehung Christi.“<sup>8</sup>

## 2. Sinnfrage und Gottesfrage

Mit den letzten Überlegungen sind wir bereits zum Zusammenhang von Sinnfrage und christlicher Gottesfrage vorgestoßen.

### 2.1 Die Gottesfrage im christlichen Verständnis

Wenn wir von Gott im christlichen Verständnis reden, so geht es um die Frage nach Sinn und Grund unseres Lebens. Hören wir zunächst auf eine Passage aus *Martin Luthers* Erklärung des 1. Gebotes im Großen Katechismus: „Was heißt, einen Gott haben, oder was ist Gott? Antwort: ein Gott heißt das, dazu man sich versehen soll alles Guten und Zuflucht haben in allen Nöten, also daß einen Gott haben nichts anderes ist, denn ihm von Herzen trauen und glauben; wie ich oft gesagt habe, daß allein das Trauen und Glauben des Herzens macht beide: Gott und Abgott. Ist der Glaube und (das) Vertrauen recht, so ist auch dein Gott recht; und wiederum, wo das Vertrauen falsch und unrecht ist, da ist auch der rechte Gott nicht. Denn die zwei

---

<sup>7</sup> Ebd., S. 36.

<sup>8</sup> Ebd., S. 43.

gehören zuhause: Glaube und Gott. Worauf du nun, sage ich, dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich dein Gott.“<sup>9</sup>

Das bedeutet doch, wo es um Gott geht, geht es immer um mein Leben. Nicht um irgendwelche Dinge und Einzelfragen, sondern es geht um die grundlegende Lebensorientierung. Da, wo ich mein Herz an etwas hänge, das letztlich nicht vertrauenswürdig ist, da mißlingt mein Leben. Luther sagt: Da ist auch der rechte Gott nicht, sondern ein Abgott. Schließlich: Wo es im Leben um Vertrauen, Verlässlichkeit geht, da geht es um den Glauben, da geht es um die Gottesfrage.

Damit ist deutlich, Gott ist kein überirdisches Wesen, kein Wesen, das über den Wolken thront. Das wäre ein Gott des physikalischen Himmels. Auch ist Gott nicht zu denken als ein fernes Wesen in einem Jenseits, das außerhalb der Welt existierte, in einer Art „Hinterwelt“. Das wäre ein Gott des metaphysischen Himmels. Vielmehr ist Gott zu begreifen als Wirklichkeit in der Welt, die gleichwohl nicht von der Welt ist. *Dietrich Bonhoeffer* hat das einmal auf die einprägsame Formel gebracht: „Gott ist mitten in unserm Leben jenseits.“<sup>10</sup> Theologisches Nachdenken hat es auch in andere Formeln gefaßt: etwa das Unbedingte im Bedingten, die Transzendenz in der Immanenz. Luther bezeichnet Gott als den Verlässlichen, als den, der Vertrauen ermöglicht, das nicht enttäuscht wird.

Durch die Sprachhandlung Evangelium wird eben dies in unserer Wirklichkeit Ereignis. Evangelium ist das Ereignis dieser Wahrheit des Wortes Gottes in der Praxis unseres Lebens. In allen Anfechtungen und beängstigenden Zukunftsperspektiven wird uns Menschen damit die Möglichkeit angeboten, sich im Glauben darauf einzulassen, daß die entscheidende Grundorientierung des Lebens hier zu finden ist. Konkret: Hier erfolgt eine Anerkennung der eigenen Person, hier kann eine Sinn-Mitte im Glauben ergriffen werden, die Bestand hat.

## 2.2 Sinn-Mitte und Person-Sein

In das Gespräch über den Menschen ist diese Wirklichkeit, die mit dem Wort Gott bezeichnet ist, einzubringen. Es geht darum, nicht von der Kategorie des Zieles, sondern von der Kategorie des Grundes her zu denken: Was wahres und wirkliches Mensch-Sein ist, liegt nicht in einer fernen Zukunft, sondern kann in der Gegenwart bedacht, ergriffen und gelebt werden. Nach dem Verständnis des christlichen Glaubens sind der Sinn des Lebens, die Identität der Person und die Freiheit menschlicher Existenz in Gottes Verheißung, in der Sprachhandlung Evangelium, präsent und zugänglich.

---

<sup>9</sup> BSLK, S. 560.

<sup>10</sup> Brief an *E. Bethge* vom 30.4.44, in: *D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung*, Neuauflage München <sup>3</sup>1985, S. 308.

Die Aussage, daß der Mensch Person ist, besagt als pädagogisches Kriterium nun aber nicht, daß auf ein fest umrissenes Menschenbild hin erzogen werden soll, sondern sie zielt darauf, daß es Aufgabe der Erziehung ist, die Bedingungen dafür bereitzustellen, daß die Schülerin bzw. der Schüler ihre bzw. seine Persönlichkeit gewinnen *kann*. Die zentrale Definition des Menschen, „daß der Mensch durch den Glauben gerechtfertigt werde“ (*M. Luther*), ist in die Diskussion um die Frage nach dem Person-Sein des Menschen einzubringen. Seine Suche nach Sinn, seine Frage nach Identität und Selbstvergewisserung sind Bezugspunkte, woraufhin diese zentrale Aussage heute zu verhandeln ist. Die These ist dabei, daß der Mensch als Person unabhängig von seinen Leistungen und Mißerfolgen ernst zu nehmen ist. Für den Erziehungsprozeß wird dabei gewonnen, daß neben die Dimension des Verhaltens des Menschen zu sich selbst und neben die Dimension des Bezuges zur Umwelt und zu den Sachen eine dritte Dimension in den Blick kommt: der Bezug zu etwas Nicht-weltlichem, zu Gott.

Für das erzieherische Handeln rückt so die Person in den Mittelpunkt. Damit wird zugleich die Freiheit, die Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit der menschlichen Person gewahrt. Im Blick auf rein technologische Erziehungskonzepte, die Bildung primär und vorwiegend als Ausbildung betrachten, ergeben sich von daher äußerst kritische Anfragen. Dabei geht es nicht darum, sich romantisch in eine pädagogische Provinz zurückzuziehen. Unsere Schulen sind unwiderruflich ein Teil unserer Gesellschaft. Sie haben darum Anteil an den Vorteilen, die unsere Gesellschaft zu bieten hat, und sie haben in gleicher Weise Anteil an den drängenden Problemen unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit. Unsere Schülerinnen und Schüler sind durch die Lebens- und Denkweise geprägt, die durch unsere technisch-wissenschaftlich verfaßte und den Prozeß funktioneller Differenzierung geprägte Industriegesellschaft hervorgebracht wird. Wesentlich scheint mir zu sein, daß wir unter den Bedingungen unserer Zeit das Schulwesen mit seinen Lernprozessen und unsere Erziehungsbemühungen daraufhin überprüfen, inwieweit sie dem Gesichtspunkt der Persönlichkeit menschlicher Existenz Rechnung tragen und wo sie von daher kritisch zu revidieren und konstruktiv zu gestalten sind.

### **3. Bildung und Person-Sein**

Was bedeutet das im Blick auf die Diskussion um die pädagogischen Grundkriterien und -normen?

#### **3.1. Bibel und Erziehung**

Jesus war kein Erziehungswissenschaftler. Aber er hat Erwachsene und Kinder aneinander verwiesen. Er hat die Achtung vor dem je anderen herausgestellt. Im sog.

Kinderevangelium (Mk. 10, V. 13-16) tritt er als Anwalt der Kinder gegenüber den Erwachsenen in Erscheinung. Hier wird der Wert der Kinder herausgestellt, weil eben vom Gottesglauben her ein jeder Mensch von gleichem Wert und gleicher Würde ist und die Unterschiede zwischen Klein und Groß sowie Unterschiede anderer Art daran ihre Grenze finden, daß ein jeder Mensch gleich geachtet ist vor Gott. In Eph. 6, V. 1-3 lesen wir noch einmal diesen doppelten Verweisungszusammenhang der Kinder an die Eltern-Erwachsenen und der Eltern-Erwachsenen an die Kinder. Diese Aussagen sind im Zusammenhang jener grundlegenden Perspektive zu sehen, „daß Gott sich in Jesus Christus des Menschen angenommen hat und daß darum jeder Mensch vor Gott wert erachtet ist, ungeachtet seiner Begabung und Leistung.“<sup>11</sup> Das besagt, daß der Mensch nicht von den Machbarkeiten allein lebt, sondern in seinem Eigentlichen vom Sinn, von der Liebe, vom Anerkannt-Sein, vom Ernstgenommen werden.

Bedeutet dies, daß es so etwas wie eine evangelische Pädagogik gibt? In letzter Zeit findet sich eine Reihe von Äußerungen, die in diese Richtung weisen. Ich bin allerdings der Ansicht, daß es keine evangelische Pädagogik geben kann, aber die Erziehungswissenschaft kann in dem Nachdenken über ihre grundlegenden Kriterien in ein fruchtbares Gespräch mit den Aussagen der christlichen Tradition und Theologie eintreten und prüfen, was für ihr eigenes Nachdenken an relevanten Einsichten von hier zu gewinnen ist.

### *3.2 Zum Verhältnis von Informationsvermittlung und Umgangsstil*

Nehmen wir noch einmal den Gedanken von der Personalität des Menschen auf. Wir sind uns sicher alle darin einig, daß Schule Wissen, Information zu vermitteln hat. Aber Schule tut noch mehr: sie prägt auch Umgangsstile. Mit den beiden Begriffen Information und Umgangsstil ist ein Zusammenhang bezeichnet, der für jeden Unterrichtsprozeß grundlegend ist.

Stellen wir ein kleines Gedankenexperiment an und projektieren eine Schule, die nur auf die naturwissenschaftlichen Fächer beschränkt wäre. Unterstellen wir weiterhin, daß diese Schule in einem ganz speziellen Verständnis von naturwissenschaftlichem Unterricht geführt würde dergestalt, daß es nur darum gehe, Fakten, Informationen und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln. Auch diese Schule würde durchaus einen Umgangsstil vermitteln, nämlich den der sachorientierten wissenschaftlichen Umgangsweise mit Fragen und Problemen. Vermutlich würden die Schülerinnen und Schüler dadurch so nachhaltig geprägt werden, daß sie in dieser Weise mit allen Fragen umgehen würden.

---

<sup>11</sup> *EKD-Kirchenkanzlei* (Hrsg.), *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*, Gütersloh/Heidelberg 1972, S. 96.

Wird an diesem kleinen Gedankenexperiment nicht deutlich, daß jede Schule neben der Informationsvermittlung in einem ganz eminenten Maße einen Umgangsstil vermittelt? Jeder Umgangsstil enthält zugleich immer auch ein Normen- und Wertesystem. Darum stimme ich *M. Heitger* zu, wenn er darauf verweist. „Die Beziehung auf einen Gegenstand ist einmal als das Wissen um ihn – mit welchen Graden auch immer – zu verstehen. Sie ist zum andern als wertende Stellungnahme zu sehen, ob das bewußt und ausdrücklich vollzogen wird oder nicht. Keines dieser beiden Momente kann je den Nullpunkt bzw. die absolute Neutralität erreichen. Immer, wenn das Ich sich einem Gegenstand zuwendet, zeigt es auch Werte einer Haltung; schon das Sichzuwenden zu diesem Gegenstand ist eine Frage der Haltung, denn es muß vorher entschieden werden, daß es aus Gründen – aus welchen auch immer – um diesen Inhalt und keinen anderen gehen soll.“<sup>12</sup>

Offenbar ist es so, daß es für alles Wachstum entscheidend auf das Klima ankommt. Wir Menschen sind vom ersten Lebenstag an der Atmosphäre und dem Klima ausgeliefert, das die Menschen in der nächsten Umgebung für uns bereitstellen und das für das weitere Leben von prägender Bedeutung ist. Evangelische Theologen haben die Erziehung lange Zeit der theologischen Kategorie des Gesetzes zugeordnet. Das hat ebenfalls eine bestimmte Atmosphäre des Erziehens zur Konsequenz. Daneben gibt es aber auch eine Tradition, die bereits bei *Martin Luther* zu finden ist, wenn er in der Vorrede zur Deutschen Messe von 1926 sagt: „Christus, da er Menschen ziehen wollte, mußte er Mensch werden. Sollen wir Kinder ziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden.“<sup>13</sup> Luther versucht hier offenbar, die Offenbarung Gottes in Jesus Christus als den Weg eines pädagogischen Umgangs mit uns Menschen herauszustellen. Gott handelt mit uns menschlich, um uns so zu wahren Mensch-Sein in der Kommunikation mit ihm wie mit dem Mitmenschen zu führen. Die Menschwerdung Gottes, der Umgangsstil Gottes mit uns Menschen, findet seine pädagogische Entsprechung im christlichen Umgang mit Kindern, der sich von der bedingungslosen Liebe und Zuwendung, ja von partnerschaftlicher Akzeptation der Kinder als vollwertigen Menschen im Modus des Kind-Seins leiten läßt.

An Mk 10, V. 13-16 ist dies zu sehen. Auch Eph. 6, V. 1 und 4 (Ihr Kinder, seid euren Eltern gehorsam im Herzen – Ihr Väter reizt eure Kinder nicht zum Zorn, sondern erziehet sie in der Zucht des Herrn) verdeutlicht dies. Bei dem Genitiv *des Herrn* in Vers 4 handelt es sich nicht darum, daß Christus selbst als der Erzieher gesehen wird; noch geht es um eine Erziehung zum Glauben *an* Christus, sondern der Genitiv dient zur Bezeichnung einer Qualität in dem Sinne, daß die Erziehung

---

<sup>12</sup> Kann die gegenwärtige Schule überhaupt einen Erziehungsauftrag wahrnehmen?, in: *E. von der Lieth* (Hrsg.), *Wissensvermittlung ohne Erziehung?*, Düsseldorf 1978, S. 40 f.

<sup>13</sup> WA Bd. 19, S. 78 = BoA Bd. 3, S. 299.

geprägt sein soll durch die Art und den Stil des Umgangs Jesu mit den Menschen. Dieser Aspekt des Umgangsstiles gehört neben dem Aspekt der Informationsvermittlung zu einem Erziehungs- und Bildungsverständnis, das den Heranwachsenden als Person ernst nimmt.

### *3.3 Plädoyer für ein ganzheitliches Bildungsverständnis*

Die EKD-Synode hat im November 1978 in ihrer Empfehlung zu einer „Zukunftsorientierte(n) Bildung und Ausbildung im Zusammenhang des Bildungs- und Beschäftigungssystems“ im Blick auf die pädagogischen Zielsetzung von Bildung und Schule darauf hingewiesen, daß die evangelische Kirche für die Bildung des Menschen als Person und als verantwortliches Glied der Gesellschaft nach den Möglichkeiten, Bedürfnissen und Aufgaben einer jeden Person eintrete. „Sie fordert dazu eine ganzheitliche Bildung, in der sich nicht nur die intellektuellen, sondern auch die emotionalen und sozialen Anlagen der Menschen angemessen entwickeln können. Der Erwerb von humanen und sozialen Fähigkeiten, die über unmittelbar fachliches Können hinausgehen, ist dabei besonders zu betonen. Es sind Einsichten und Werte zu vermitteln, die Menschen den Weg ebnen, Sinn und Aufgabe ihres Lebens in seinen Zusammenhängen zu erkennen – nicht zuletzt im Bereich von Arbeit und Beruf. Dazu gehört auch die Sorge um Mitmenschlichkeit in unserer Umwelt bishin zur Arbeitswelt. Die Kirche hat den Auftrag, den Menschen zu zeigen, welche Bestimmung ihnen aufgrund des biblischen Zeugnisses gegeben ist und worin ihre Freiheit und Verantwortung liegen. Ganzheitliche Bildung verlangt eine entsprechende Schulbildung: Elemente emotionaler, moralische und sozialer Entwicklung wie auch Einübung im mitmenschlichen Umgang müssen verstärkt zur Geltung kommen.“<sup>14</sup>

Das moderne wissenschaftlich-technische Denken hat sich vor allem auf die funktionalen Zusammenhänge und ihre Erforschung spezialisiert. Darin liegt der Grund für hervorragende Leistungen und eine der wesentlichen Voraussetzungen unseres Wohlstandes. Zugleich ist damit eine Begrenzung gegeben. Eine Begrenzung in der Weise, daß man dem Menschen als Person nicht voll gerecht wird. Die Konsequenzen daraus lassen sich an Beispielen ablesen: Große Kliniksysteme ohne die nötige menschliche Begleitung, große funktionelle Supermärkte ohne Beratungsmöglichkeiten, hervorragend ausgestattete Schulsysteme ohne personale Erziehung.

Man wird darum noch einmal neu nach dem Gehalt des Bildungsbegriffes fragen müssen, der vor allem auch darauf abzielt, daß die pädagogische Aufgabe nicht auf Wissensvermittlung reduziert wird. Dann bestünde nämlich Gefahr, daß Wis-

---

<sup>14</sup> EKD-Kirchenkanzlei (Hrsg.), *Leben und Erziehen – wozu?*, Gütersloh 1979, S. 98.



sen nicht wirklich vermittelt, noch Haltungen und Einstellungen wirklich erworben würden. Vielmehr ist zu bedenken:

„Wenn die Beziehung zwischen Wissen und Haltung aufgrund der Personalität des Menschen durchgängig gilt, dann ist kein Inhalt davon ausgenommen. Diese Konsequenz gilt es ausdrücklich festzuhalten. Die Frage nach der Haltung stellt sich gegenüber jedem Gegenstand, in jedem Unterrichtsfach: in der Mathematik ebenso wie in der Geschichte, unbeschadet ihrer verschiedenen methodologischen Struktur. Kein Schulfach, kein Gegenstand bzw. Inhalt von Unterricht ist denkbar, für den diese Relation ... nicht gelten würde, kein Lehrer kann sich im Hinweis etwa auf die Objektivität bzw. Wertneutralität seines Faches von dieser Verpflichtung entbunden glauben.“<sup>15</sup> Dies führt zum nächsten Punkt:

#### 4. Der Ruf nach ethischer Erziehung

Nun wird gegenwärtig zunehmend der Ruf nach ethischer Erziehung erhoben. Dies ist ohne Zweifel eine wichtige Thematik. Es besteht allerdings die Gefahr, wieder eine Programmatik daraus zu machen. Es kann so leicht zu Prinzipienfestschreibungen kommen, wie das bei Programmatiken immer nahe liegt. Die Frage der Gewissensbildung hat mit Recht besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Die Tendenz geht dabei darauf, diese Frage nicht isoliert zu betrachten, sondern im Zusammenhang der Gesamtgenese der Persönlichkeit zu sehen. Die Einsichten der Lebenslauf-Psychologie vermitteln Erkenntnisse im Blick auf altersspezifische Schwerpunktproblematiken und Entwicklungssituationen, so daß die Lernprozesse in Sachen Ethik möglichst schüler- und schülerinnenbezogen geplant werden können.

##### 4.1 Entwicklung und moralische Erziehung

Besondere Aufmerksamkeit hat dabei die Position von *Lawrence Kohlberg* auf sich gezogen, der unter Bezug auf J. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung sechs Stufen des moralischen Urteilens herausgearbeitet hat<sup>16</sup>. Er unterscheidet dabei drei Ebenen (A-C) mit jeweils zwei Stufen (1-6). (A) Die vor-konventionelle Ebene umfaßt die Stufe 1 „Orientierung an Strafe und Gehorsam“ und die Stufe 2 „Die instrumentell-relativistische Orientierung“. (B) Die konventionelle Ebene umgreift die Stufen 3 „Die Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung oder „guter Junge – gutes Mädchen“ und 4 „Die Orientierung an ‚Gesetz und Ordnung‘“. Bei (C) der nach-konventionellen, autonomen oder auch prinzipiellen Ebene geht es

---

<sup>15</sup> M. Heitger, Kann die gegenwärtige Schule, aaO., S. 42 f.

<sup>16</sup> Vgl. L. Kohlberg, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: L. Mauermann/ E. Weber (Hrsg.), Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978, S. 107 ff.

um die Stufen 5 „Die legalistische Orientierung am Gesellschaftsvertrag“ und 6 „Die Orientierung an universalen ethischen Prinzipien.“

Es handelt sich zweifellos um ein imponantes Gesamtkonzept. Wird bei diesem Ansatz aber nicht zu ausschließlich die kognitive Seite des Aneignungsvorganges in den Blick genommen, während doch für moralisches Handeln zu bedenken ist, daß der Zusammenhang von Wissen und eigener Stellungnahme wesentlich ist.

An anderer Stelle hat Kohlberg selbst diese Frage angesprochen, wenn er nach dem verborgenen Curriculum der Schule fragt und dabei die Sinnesart der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleiter ins Spiel bringt. Hier ist ihm deren pädagogisches Credo wichtig, das sie vermitteln, daß nämlich Schule und Unterricht ein menschliches Ziel haben. Nicht die Schule und ihre Ordnung sind wichtig, sondern der prinzipielle Sinn für und von Gerechtigkeit. Kohlberg folgert weiter, daß der Unterricht in Sachen Gerechtigkeit daher gerechte Schulen erforderlich mache<sup>17</sup>.

Im Rahmen seiner Überlegungen zu Eriksons 8. Stufe („Integrität vs. Verzweiflung“) sieht Kohlberg sich zu der Aussage veranlaßt: „Das Konzept der Integrität des Selbst ist psychologisch, aber das Konzept des Sinns des eigenen Lebens ist philosophisch oder religiös.“<sup>18</sup> So führt die psychologische Fragestellung an eine Grenze und läßt nach einer philosophisch-religiösen Dimension fragen. In christlich-theologischer Perspektive meint das religiöse Verhalten, das wir Glauben nennen, eine Beziehungsstruktur zwischen Mensch und Gott. Dabei ist gewiß auch die moralische Dimension eingeschlossen, aber diese wird zugleich transzendiert durch den speziellen Glaubensaspekt, bei dem es um Fragen wie Sinn und Grund menschlicher Existenz geht.

#### 4.2 Ethische Erziehung und Unterricht

Alle ethische Erziehung findet somit ihre Relativierung an der Sinndimension des christlichen Glaubens. Im Stufenschema L. Kohlbergs kam die Sinnfrage als letzte in den Gesichtskreis des Nachdenkens. Das wäre dann so etwas wie eine höchste und letzte Entwicklungsmöglichkeit des Menschen.

Dieser Gedankengang legt die Frage nahe: Worin besteht eigentlich das spezifisch Christliche im Blick auf die Ethik? Vielleicht darin, daß über die von der Vernunft entwickelten Wertvorstellungen hinaus noch zusätzliche christliche Verpflichtungen auferlegt werden, so daß sich Christsein als eine höhere Stufe von Menschsein erweisen würde? Wohl kaum. Christus kam nicht in die Welt, um diese

---

<sup>17</sup> L. Kohlberg, The Moral Atmosphere of the School, in: D. Purpel/K. Ryan (Eds.) Moral Education ... It comes with the Territory, Berkeley/Cal. 1976, S. 196-220.

<sup>18</sup> L. Kohlberg, Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralerziehung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, in: R. Döbert u.a. (Hrsg.), Entwicklung des Ichs (NW 90), Königstein/Ts. <sup>2</sup>1980, S. 248 f.

zu verchristlichen, sondern um diese zu einer menschlichen zu machen. Handeln von Christen ist von außen gesehen der Verwechselbarkeit unterworfen. Aber der Glaubende steht in seinem Glauben in einem neuen Sinnhorizont. Solcher Sinn ist durch ethische Erziehung nicht herstellbar. Vielmehr wird alle ethische Erziehung relativiert von der Sinnvorgabe her, die durch das Geschehen von Predigt, Kreuz und Auferstehung Jesu Christi in unsere Lebenswirklichkeit Einzug gehalten hat.

Damit ist ein kritischer und ein konstruktiver Zusammenhang gegeben, den man auch so formulieren kann, daß unsere Hoffnung die Verheißung Gottes ist, die uns in der Sprachhandlung Evangelium zugänglich ist und die uns zu einem Leben in der Vorwegnahme des kommenden Reiches zu befreien vermag. „Aus dieser Hoffnung speisen sich die ganz irdischen Hoffnungen darauf, daß die Macht der Weltzerstörung zurückgedrängt, überwunden, die Befreiung des Menschen vorwärtsgetrieben und die Welt vermenschlicht werden kann, in dieser Zeit und durch *menschliches Bemühen*. Die Hoffnung, die von Gott kommt, und die Hoffnungen der Menschen widersprechen einander nicht notwendig. Sie gehören zusammen, weil der Mensch in *seiner eigenen Gegenwart* zur Vorwegnahme des kommenden Reiches berufen ist.“<sup>19</sup>

Von hier aus ist ein offenes Verhalten möglich, das sich nicht einfach an den Maßstäben der vorfindlichen Wirklichkeit orientiert, sondern an jener Freiheit eines Christenmenschen, die Luther in dem bekannten Doppelsatz zusammengefaßt hat, daß ein Christenmensch ein freier Herr sei über alle Dinge und niemandem untertan – hinsichtlich des Glaubens. Und daß ein Christenmensch ein dienstbarer Knecht sei aller Dinge und jedermann untertan – im Blick auf die Liebe.

Was ergibt sich daraus? Es ist gewiß nicht hinreichend, im Blick auf die anstehenden Aufgaben jeweils nur auf den Akt der Verantwortung zu verweisen. Vielmehr sind konkrete Aufgaben der Verantwortung zu benennen und auch im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten. Momentan brennen uns die Probleme m.E. besonders an folgenden Punkten auf den Nägeln:

**Verwirklichung des *Friedens*:** Hier geht es um die Erarbeitung des Zusammenhanges, daß christlicher Glaube etwas vom friedienstiftenden Vergebungshandeln weiß.

**Verwirklichung der *Gerechtigkeit*:** Christlicher Glaube hält daran fest, daß jeder Mensch eine Würde und einen Wert hat, der sich nicht von den Funktionen in der Gesellschaft und Leistungen für die Gesellschaft bemessen läßt: Der Einsatz für Benachteiligte und der Gedanke der sozialen Gerechtigkeit sind hier Konkretionen.

**Verwirklichung der *Freiheit*:** Christlicher Glaube gewährt dem Anderen Freiheit: Daraus folgt der Einsatz für des Anderen Freiheit.

---

<sup>19</sup> E. Lange, *Leben im Wandel*, Gelnhausen/Berlin 1971, S. 38 f.

Umgang mit der *Natur*: Christlicher Glaube sieht den Menschen im Schnittpunkt von Natur und Geschichte und darum ist das Verhältnis des Menschen zur Natur ein dialektisches: das von Solidarität und Unterordnung. Die Unterwerfung der Erde hat der Mensch als Ebenbild Gottes zu seiner Selbstbestätigung nicht nötig.

Der letzte Punkt des Umgangs mit der Natur ist heute von besonderer Dringlichkeit. Der australische Biologe *Charles Birch* hat in seinem aufsehenerregenden Vortrag vor der Fünften Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Nairobi im Jahre 1975 diese Frage mit folgenden Sätzen eindringlich gemacht: „Die Welt gleicht einer Titanic auf Kollisionskurs. Vor uns liegt ein Eisberg, dessen Spitze aus dem Wasser herausragt. Ich meine damit die Verschlechterung der Umwelt durch Raubbau an Rohstoffen, Umweltverschmutzung und als Folge dessen die Verschlechterung der Lebensqualität. Den großen, unsichtbaren Teil des Eisbergs bilden die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen und die geistige Desorientierung über den Sinn des Lebens. Nur ein Kurswechsel kann das Unheil verhüten. Noch tanzt die politische und wirtschaftliche Führung auf Deck, der Kurs aber bleibt unverändert. Die Optimisten unter den Technologen wiederholen, daß *ein* Durchbruch pro Tag die Krise in Schach halten könne. Es gibt jedoch Probleme, die von Wissenschaft und Technik nicht zu lösen sind. Wir müssen damit rechnen, daß der ganze Eisberg uns bedroht, der sichtbare wie der unsichtbare Teil.“<sup>20</sup>

Er führt weiter aus, daß der Eisberg fünf Spitzen, fünf physische Gefahren habe, die das Überleben des Menschen bedrohen: die Bevölkerungsexplosion, die Nahrungsmittelknappheit, die Knappheit der nicht-regenerierfähigen Rohstoffe, die Umweltverschlechterung und der Krieg. Dies ist der Horizont, der sich unmittelbar einstellt, wenn wir heute über unsere Verantwortung im Blick auf die Welt, in der wir leben, nachdenken. – Ich komme zum Schluß.

## 5. Erziehung In Verantwortung vor Gott

Bei *Gerhard Bohne*, einem der Altmeister evangelischer Religionspädagogik, lesen wir in seinen Werk zu den „Grundlagen der Erziehung“<sup>21</sup> folgenden Satz: „Da die Erziehung verantwortliches Handeln ist, bleibt die entscheidende Aufgabe immer der verantwortlichen Person, also dem praktischen Erzieher.“ Bohne ist der Auffas-

---

<sup>20</sup> *C. Birch*, Schöpfung, Technik und Überleben der Menschheit ... und füllet die Erde, in: *H. Krüger* (Hrsg.), *Jesus Christus befreit und eint. Vorträge von Nairobi*, Frankfurt 1976, S. 96 f.

<sup>21</sup> *Grundlagen der Erziehung*, Bd. 1, Hamburg (1951)<sup>2</sup>1958, S. 251.

sung, daß die Verantwortung des Erziehers zu letzter Tiefe kommt, wenn er sein Tun in der Verantwortung vor Gott sieht. Er schreibt dazu weiter: „Hier entscheidet sich unser Erziehersein. Entweder wir können den festen Grund des Lebens aufweisen und den Weg zum wahren Leben zeigen – dann sind wir Erzieher. Oder wir können und wollen das nicht – dann sind wir Bildungskauflleute, die für eine angemessene Bezahlung Wissensinhalte und Fertigkeiten übermitteln, ohne im letzten danach zu fragen, ob der Schüler das Erworbene zum Guten oder zum Bösen anwendet. Autorität als Erzieher hat der Lehrer, soweit er der Wahrheit dient. Der Bildungskaufmann ist Fachmann und kennt seine Ware, mehr nicht.“

Wenn die Wahrheit des Evangeliums als Kriterium im Blick auf schulische Inhalte bedacht wird, dann wird deutlich, wo unser Tun als Bildungskauflleute ihr Recht und ihre Grenze hat. Dann wird Schule auch von Maximalismusforderungen entlastet und im Blick auf die Erziehungsprogrammatrik wird der Blick kritisch dafür geschärft, daß es nicht darum gehen kann, nun wieder Regeln für alles und für jedes aufzustellen und dann darauf hin zu erziehen. Vielmehr gilt es, den Blick darauf zu richten, was wirklich not tut. In diesem Sinne wünsche ich uns allen einen reflektierten Mut zu einer kritisch-konstruktiven Erziehung und Bildung, die auf die Freigabe der Heranwachsenden zielt und die zugleich den notwendigen Beistand nicht versäumt, ohne den das Person-Sein der Heranwachsenden nicht gelingen kann.